



KOULUTUSSUUNNITELMA TERVEYSALAN OPISKELIJOIDEN OHJAAJILLE SUUNNATTUUN VERKKOKOULUTUKSEEN

Hanna Kulla-Numminen

Ammatillisen opettajankoulutuksen
kehittämishanke
Marraskuu 2013
Ammatillinen opettajakorkeakoulu
Tampereen ammattikorkeakoulu

TAMPEREEN AMMATTIKORKEAKOULU
Tampere University of Applied Sciences

TIIVISTELMÄ

Tampereen ammattikorkeakoulu
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Kulla-Numminen, Hanna

Koulutussuunnitelma terveysalan opiskelijoiden ohjaajille suunnattuun verkkokoulutukseen

Opettajankoulutuksen kehittämishanke 56 sivua + 1 liitesivu
Marraskuu 2013

Tämän kehittämishankkeen tarkoituksena oli luoda koulutussuunnitelma Pirkanmaan sairaanhoitopiirin terveysalan ohjatun harjoittelun ohjaajille suunnattuun verkkokoulutukseen. Hankkeen tavoitteena oli kehittää terveysalan harjoittelun ohjauksen laatua. Toive hankkeen tekemiselle tuli sairaanhoitopiiriltä ja hanke tehtiin yhteistyössä työelämän kanssa.

Kehittämishanke toteutettiin käyttämällä teoreettisena viitekehyksenä sosiokonstruktivistista oppimiskäsitystä ja kokemuksellista oppimista. Hankkeen tuotoksena tehdyn koulutussuunnitelman viitekehyksenä käytettiin Mikko Saarikosken laatimaa Cles+T-mittaristoa sekä muuta ajankohtaista tutkimustietoa. Koulutussuunnitelmaa laadittaessa huomioitiin verkko-opetuksen asettamat vaatimukset.

Terveysalalla ohjattu harjoittelu on oleellinen osa opintoja. Se mahdollistaa opiskelijoille teorian ja käytännön yhdistämisen sekä ammatillisen kasvun. Ohjattu harjoittelu on aina tavoitteellista, ohjattua ja arvioitua. Ohjaussuhteella ja oppimisympäristöllä on suuri merkitys harjoittelujakson onnistumisen mahdollistamisessa. Opettajien rooli osana ohjattua harjoittelua on muuttunut terveysalan koulutusjärjestelmän muutoksen sekä maamme taloudellisen tilanteen myötä, mikä on lisännyt ohjaajien vastuuta osana ohjattua harjoittelua.

Kehittämishankkeen tuotoksena syntyneen koulutussuunnitelman pohjalta laaditaan itseopiskeltava verkkokoulutus opiskelijoiden ohjaajille. Koulutuksen toivotaan tavoittavan terveysalan ohjatun harjoittelun ohjaajat mahdollisimman laajasti Pirkanmaan sairaanhoitopiirissä.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	4
2	KEHITTÄMISHANKKEEN TAVOITTEET JA TARKOITUS.....	6
3	PEDAGOGINEN NÄKÖKULMA	8
3.1	Konstruktivismi ja sosiokonstruktivismi	8
3.2	Kokemuksellinen oppiminen	10
4	TERVEYSALAN HARJOITTELUN OHJAUS OMAOHJAAJAN TOTEUTTAMANA.....	11
4.1	Ohjattu harjoittelu	11
4.2	Ohjaaja.....	14
5	KOULUTUSSUUNNITELMAN VIITEKEHYS.....	16
5.1	Työyksikön ilmapiiri	17
5.2	Hoidon lähtökohdat	18
5.3	Ohjaukselliset lähtökohdat	20
5.4	Ohjaussuhteen toimivuus.....	22
5.4.1	Ohjaajan ominaisuudet	22
5.4.2	Ohjauskeskustelut.....	25
5.4.3	Tavoitteellisuus	26
5.4.4	Arviointi	27
5.5	Hoitotyön opettaja	31
6	VERKKO-OPETUS.....	33
6.1	Verkko-opetuksen muodot	33
6.2	Oppimiskäsitykset verkko-opetuksen taustalla.....	34
6.3	Verkko-opetuksen mahdollisuudet ja haasteet.....	35
7	KEHITTÄMISHANKKEEN PROSESSIN KUVAUS.....	37
7.1	Kehittämishankkeen lähtökohdat	37
7.2	Teoriasta koulutussuunnitelmaksi	40
7.3	Kehittämishankkeen loppuun saattaminen.....	43
8	POHDINTA.....	44
8.1	Oma oppiminen hankeprosessissa	46
8.2	Tulevaisuuden mahdollisuudet ja haasteet	47
	LÄHTEET.....	51
	LIITTEET	57

1 JOHDANTO

Tämän kehittämishankkeen tarkoituksena on laatia koulutussuunnitelma Pirkanmaan sairaanhoitopiirin terveystieteen ohjatun harjoittelun ohjaajille suunnattuun täydennyskoulutukseksi tarkoitettuun verkkokoulutukseen. Hankkeen tavoitteena on kehittää terveystieteen harjoittelun ohjauksen laatua.

Ohjattu harjoittelu tapahtuu harjoittelupaikoissa, joissa opiskelijalla on mahdollisuus perehtyä ammattipuolensa kannalta oleellisiin ja keskeisiin työtehtäviin. Opiskelijalla on mahdollisuus kehittää ohjatussa harjoittelussa osaamistaan ja soveltaa tietoaan ja taitojaan käytännön työelämässä. Ohjattu harjoittelu on kiinteä osa terveystieteen koulutusta ja vaikuttaa oleellisesti opiskelijan ammatilliseen kasvuun. Sitä pidetään terveystieteen koulutuksen ja ammatin oppimisen ytimenä. (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 352/2003; Heinonen 2004, 13; Roto 2010, 3; Luojus 2011, 19; Mäkinen 2011, 9.) Pirkanmaan sairaanhoitopiirissä ohjataan terveystieteen ohjattuja harjoitteluja vuosittain noin 2600 jaksoa, vastaten yli 10 000 opintoviikkoa (Pirkanmaan sairaanhoitopiirin toimintakertomus ja tilinpäätös 2012 2013, 36).

Ohjattu harjoittelu on aina tavoitteellista, ohjattua ja arvioitua. Ohjatun harjoittelun onnistumiseen vaikuttavat muun muassa opettajan, opiskelijan ja ohjaajan yhteistyö, harjoitteluyksikön ilmapiiri ja ohjaukselliset lähtökohdat, yksikössä tehtävän hoitotyön lähtökohdat sekä ohjaussuhteen toimivuus. (Saarikoski 2002; Saarikoski, Kaila & Leino-Kilpi 2009a; Luojus 2011.)

Nimetyllä ohjaajalla on tutkimusten mukaan erittäin keskeinen rooli harjoittelujakson onnistumisessa erityisesti terveystieteen alalla (Saarikoski 2002; Saarikoski ym. 2009a; Luojus 2011). Ohjaajan persoonallisuus, motivaatio ja ohjaustaidot vaikuttavat ohjaussuhteen onnistumiseen ja opiskelijan oppimiseen ohjatussa harjoittelussa (Helin 2004; Sulosaari 2005, 25–36; Vuorinen, Meretoja & Eriksson 2005, 270–281; Luojus 2011, 20, 26, 42–44). Opiskelijoiden ohjaus on osa terveystieteen ammattilaisen ammattitaitoa (Övermark 2008, 2) ja laadukkaaseen opiskelijaohjaukseen panostaminen on myös keino rekrytoida uusia työntekijöitä (Puttonen 2009, 7). Ohjaajan osaamisen merkitys osana

ohjattua harjoittelua on kasvanut ja tulee entisestään kasvamaan opettajien roolin muuttuessa ja ohjausresurssien vähentyessä (Saarikoski ym. 2009a, 170).

Pirkanmaan sairaanhoitopiirin strategian tavoitteena on kehittää henkilöstön ohjaus- ja opetustaitoja (Pirkanmaan sairaanhoitopiirin strategia 2012-2016 2011, 36). Pirkanmaan sairaanhoitopiirissä on vuodesta 2008 lähtien tarjottu Sosiaali- ja terveysministeriön suosituksen (Heinonen 2004, 35) mukaisesti hoitohenkilökunnalle täydennyskoulutuksena ohjaaja-koulutusta. Koulutus on kolmen opintopisteen laajuinen ja toteutettu lähiopetuksena kolme kertaa vuodessa. Vuosittain koulutuksen on käynyt 75-95 ohjaajaa. Tässä kehittämishankkeessa laaditun koulutussuunnitelman pohjalta laaditaan ohjaajille suunnattu puolen opintopisteen laajuinen verkkokoulutus nykyisen lähiopetuksena toteutettavan laajemman koulutuksen rinnalle osaltaan vastaamaan strategian mukaisesti ohjaajien täydennyskoulutuksesta.

Kehittämishankkeen ja sen tuotoksena toteutettavan koulutussuunnitelman sisällön pedagogisena näkökulmana on sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys sekä kokemuksellisen oppimisen ajatus. Kehittämishanke pohjautuu Mikko Saarikosken (2002, 2008a) kehittämään Cles+T -mittaristoon sekä ajankohtaiseen tutkimustietoon opiskelijaohjauksesta. Koulutussuunnitelman pedagogisena näkökulmana on konstruktivistinen oppimiskäsitys. Koulutussuunnitelma laadittaessa on huomioitu verkkokoulutuksen suunnittelun ja toteuttamisen asettamat reunaehdot.

Kehittämishankkeen laadunarviointi toteutettiin keräämällä palautetta koko hankeprosessin ajan työelämän ohjausryhmältä. Ohjausryhmä koostui kolmesta opiskeluohjauksen asiantuntijasta Pirkanmaan sairaanhoitopiiristä.

2 KEHITTÄMISHANKKEEN TAVOITTEET JA TARKOITUS

Kehittämishankkeen tarkoituksena on laatia koulutussuunnitelma opiskelijoita ohjaaville Pirkanmaan sairaanhoitopiirin työntekijöille täydennyskoulutukseksi tarkoitettuun verkkokurssiin. Koulutussuunnitelman runko on liitetty hankeraportin liitteeksi (liite 1). Suunnitelman pohjalta laadittava koulutus kohdennetaan terveysalan opiskelijoiden ohjaajille Pirkanmaan sairaanhoitopiirissä, mutta sen sisältöä ja käyttötarkoitusta ei rajata tiettyyn ammattiryhmään vaan sitä voivat käyttää lisäkoulutuksena ohjaamiseen kaikkien ammattiryhmien edustajat kyseisessä organisaatiossa. Hankkeen tavoitteena on kehittää terveysalan harjoittelun ohjauksen laatua.

Koulutussuunnitelma on laadittu niin, että sen pohjalta toteutettava verkkokurssi toimii yksittäisenä kurssikokonaisuutena, joka:

1. Vahvistaa ohjaajien ohjausvalmiuksia antamalla perustietoa ja työvälineitä ohjauksen tueksi
2. Motivoi ohjaajia opiskelijaohjauksessa
3. Aktivoi ohjaajia jatkamaan itsensä kehittämistä ja hakeutumaan lähiopetuksena toteutettavaan Ohjaaja-koulutukseen

Kehittämishankkeen aihe on noussut työelämän tarpeesta. Opettajien rooli osana ohjattua harjoittelua on muuttunut tuoden enemmän vastuuta ohjaajille (Saarikoski ym. 2009a, 170), mikä perustelee ohjaajien ohjaustaitojen tukemista mahdollisimman suuren ohjaajajoukon tavoittavalla koulutuksella. Vuonna 2012 Pirkanmaan sairaanhoitopiirissä ohjattiin 2661 ohjatun harjoittelun jaksoa, vastaten ajallisesti 10 187 opintoviikkoa (Pirkanmaan sairaanhoitopiirin toimintakertomus ja tilinpäätös 2012 2013, 36). Opiskelijaohjaus on oleellinen osa terveysalan työntekijöiden ammattitaitoa (Övermark 2008, 2) ja Pirkanmaan sairaanhoitopiirin strategian 2012-2016 mukaan sairaanhoitopiirin työntekijöiden opetus- ja ohjaustaitoja vahvistetaan. Opiskelijaohjauksen laatusuosituksissa (PSSHP 2010, 17) edellytetään, että opiskelijoiden ohjaajille järjestetään ohjausta tukevaa koulutusta ja mahdollistetaan koulutukseen osallistuminen. Harjoittelun ja työssäoppimisen laatuvaatimuksissa ja kriteereissä edellytetään, että osa ohjaajakoulutuksesta toteutetaan verkko-opintoina (PKSSK 2011, 7).

Edellä mainitut asiat perustelevat ohjaajille suunnatun verkkokoulutuksen tarpeellisuutta.

Verkkokoulutus toteutetaan koulutussuunnitelman pohjalta verkko-oppimisalusta Fronteriin. Materiaalin vieminen verkkoon ei kuulu kehittämishankkeeseen. Kurssin laajuus tulee olemaan 0,5 opintopistettä ja se on tarkoitettu suoritettavaksi itseopiskeluna.

3 PEDAGOGINEN NÄKÖKULMA

Tämän kehittämistehtävän viitekehyksenä on konstruktivistinen ja sosio-konstruktivistisen oppimiskäsitys sekä kokemuksellinen oppiminen. Nämä teorit pohjautuvat näkemykseen, että oppijat itse rakentavat tietoa yrittäessään ymmärtää kokemuksiaan (Rauste von Wright 1997,19).

Terveysalan opetus pohjautuu nykyisin pitkälti sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen ja kokemuksellisen oppimisen malliin (Romppanen 2011, 12), siksi ohjatun harjoittelun ohjauksen tulisi perustua samantyyppiseen ajatteluun. Tämän vuoksi kehittämishankkeena toteutettavan koulutussuunnitelman ja teoriaosuuden sisältö pohjautuu sosio-konstruktivistiseen ajatteluun ja malliin kokemuksellisesta oppimisesta, painottuen sosiokonstruktivistiseen ajatteluun. Kehittämishankkeen tuotoksena toteutettavan verkkokoulutuksen koulutussuunnitelman luomisessa on käytetty pedagogisena viitekehyksenä konstruktivistista oppimiskäsitystä.

3.1 Konstruktivismi ja sosiokonstruktivismi

Konstruktivistisessa ja sosiokonstruktivistisessa oppimiskäsityksessä oppija rakentaa kuvaa maailmasta ja oppimastaan aiempien kokemustensa ja osaamisensa perusteella tulkiten. Oppijan ajatellaan tulkitsevan tietoa hyödyntäen yksilöllisiä ominaisuuksiaan, elämäkokemuksiaan ja aiemmin oppimaansa. (Rauste von Wright 1997,19; Romppanen 2011, 2, 16.) Opiteen soveltaminen uusiin tilanteisiin riippuu siis oppijan tiedoista ja taidoista eli oppijan oma historia vaikuttaa oppimiseen ja tiedon tulkintaan. Oppijan katsotaan olevan aktiivinen uuden tiedon havainnoija ja uuden tiedon tulkitsija, ei passiivinen tiedon vastaanottaja. Oppijan oma vastuu oppimisesta korostuu. Selkeä tavoitetietoisuus ja -suuntautuminen sekä laadukas arviointi ovat tärkeitä merkityksellisen oppimisen kannalta. (Kaukiainen, Vauras & Lappalainen 1994, 9-11; Manninen & Pesonen 2000, 68-75; Tynjälä 1999.)

Konstruktivistiseen ajatteluun pohjautuvassa sosiokonstruktivistisessa oppimisenäkemyksessä nousee tärkeäksi oppimisen yhteisöllisyys ja tiedon rakentaminen työstämällä ja jakamalla sitä muiden kanssa. Tynjälän ja Collinin (2000, 295) mukaan työssäoppiminen on yhteisöllistä. Yhteisöllisyyden voi nähdä koskevan kaikkea ohjattua harjoittelua. Konstruktivistisen ja sosiokonstruktivistisen ajattelun mukaan oppiminen on tilannesidonnaista eli nähdään tilanteeseen sidotusta toiminnasta käsin. Tällöin oppimista ei pidetä vain tiedon lisääntymisenä vaan prosessina, jonka kuluessa oppija tulee tietyn yhteisön jäseneksi ja esimerkiksi kommunikointi ja vuorovaikutus yhteisön muiden jäsenten kanssa onnistuu siellä käytettävän ammattisanaston avulla. Ohjatussa harjoittelussa opiskelija ei opi vain sisältöjä vaan harjoitteluyksikössä käytössä olevia kulttuurisia ja sosiaalisia tapoja toimia. (Tynjälä & Collin 2000, 295.) Opiskelija oppii työyhteisössä sen tapoja, normeja sekä arvoja ja ohjaajat ovat käytöksellään ja toiminnallaan roolimallina opiskelijoille. Ohjatussa harjoittelussa kokemusten jakaminen ja toisten toiminnasta ja ajatusten jakamisesta saadut roolimallit auttavat opiskelijaa persoonallisessa ja ammatillisessa kasvussa (Elcigil & Sari 2008, 118–123; Romppanen 2011, 9).

Tiedon oppiminen ja sen käyttäminen eivät ole erillisiä asioita vaan yhtä prosessia. Oppimista tapahtuu työssä ja työn kautta osallistumalla erilaisiin aitoihin toimintakäytäntöihin. Tämä ajattelu tulee kasvatustieteen teorioissa esille esimerkiksi oppimisen situaatioteoriassa. Myös sosiokonstruktivistinen ajattelu tukee ohjatun harjoittelun ideaa, sillä se korostaa teorian ja käytännön vuorovaikutuksen sekä oppijan aktiivisuuden ja itsesäätelyn merkitystä oppimisessa ja ammatillisessa kehittämisessä. Nykyisin kasvatustieteessä suositellaan pedagogisia järjestelyjä, joissa opiskelijat kohtaavat todelliset elämän ja oman alansa haasteet jo opintojensa alkuvaiheista lähtien ja opiskelevat teoriaa kytkettynä näihin aitoihin tilanteisiin. (Tynjälä & Collin 2000, 193.) Romppasen (2011, 11) mukaan Gallagherin (2007) tutkimuksessa opiskelijoiden ennakkokäsityksissä yksilöllisten ominaisuuksien ja elämäkokemuksen nähtiin vaikuttavan oppimisprosessiin yhtä paljon kuin ohjatun harjoittelun oppimisympäristön kontekstuaaliset piirteet. Tiedon ja taidon, teorian ja käytännön lisäksi tärkeä osa oppimista on oppijan oma oleminen ja reflektiivisyys sekä itsesäätelytaidot. Tämä ajattelu on keskeinen

osa nykypäivän terveysalan ammatillista koulutusta ja tärkeää ymmärtää osana ohjatun harjoittelun prosessia.

3.2 Kokemuksellinen oppiminen

Kokemuksellisessa oppimisessa näkemys oppijasta on lähellä myös humanistista oppimisnäkemystä ja perustuu oppijan kokemuksiin ja itsereflektioon uuden oppimisen pohjana. Kokemuksen tärkeys oppimisessa korostuu. Oppimiskokemukset ovat jokaisella omanlaisiaan, mutta ne voidaan jakaa muiden oppijoiden ja opettajien kanssa. (von Wright 1997, 17.)

Kolb (1984) kuvaa kokemuksellisen oppimisen kehänä, jossa kokemukset ja opiskeltava asia etenevät tarkentuvana kehänä. Oppiminen on jatkuva, syklisesti etenevä prosessi, joka perustuu kokemuksiin ja niiden analyysiin. Tässä prosessissa tapahtuu tiedon asteittaista syvenemistä, käsitteellistämistä ja tutkimista. Pelkät kokemukset eivät takaa laadukasta oppimista, jos oppija ei itse pysähdy tietoisesti pohtimaan ja arvioimaan näitä kokemuksia sekä hakemaan uusia näkökulmia omaan tapaansa toimia. Kokemuksellisessa oppimisessa on olennaista se, että oppimisen kehän kaikki vaiheet käydään läpi. (Kolb 1984; Kupias 2001, 16–25; Frisk 2011, 10.) Tähän oppimisen kehään kuuluvat: käytännön kokemukset (omakohtainen kokemus), harkitseva tarkkailu (reflektointi), abstrakti käsitteellistäminen sekä kokeileva aktiivinen toiminta (aktiivinen kokeilu). Kokemuksellisen oppimisen mallissa oppija testaa uutta tietoa aiempien kokemustensa pohjalta. Vaikka mallissa korostetaankin yksilön omia kokemuksia ja elämyksiä, on yksilön ja ympäristön välinen yhteistyö keskeistä. (Kolb 1984; Kupias 2001, 16–25.)

4 TERVEYSALAN HARJOITTELUN OHJAUS OMAOHJAAJAN TOTEUTTAMANA

Terveysalan ammattiin oppiminen sisältää paljon ohjattua harjoittelua käytännön työelämässä teoriaopintojen lisäksi. Ohjattu harjoittelu on tärkeä osa terveysalan ammatillista koulutusta sekä toisen asteen oppilaitoksessa että ammattikorkeakoulussa opiskeltaessa. (OPM 2006.) Esimerkiksi sairaanhoitajien kokonaisuudessaan 210 opintopisteen laajuinen ammattikorkeakoulukoulutus sisältää ohjattua harjoittelua 75 opintopistettä (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 352/2003, OPM 2006, 17). Molemmilla kouluasteilla ohjatusta harjoittelusta käytetään omia käsitteitään, mutta tässä kehittämishanke-raportissa ja koulutussuunnitelmassa käytetään yhteistä käsitettä ohjattu harjoittelu.

Ohjatun harjoittelun tavoitteena on perehdyttää opiskelija keskeisiin työtehtäviin sekä tietojen ja taitojen soveltamiseen työelämässä (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 352/2003, OPM 2006, 14). Ammatillisen osaamisen lisäksi terveysalan ammattilaisten oletetaan omaavan kykyä oppimaan oppimiseen, ongelmanratkaisuun ja ajantasaisen näyttöön perustuvan tiedon käyttämiseen. Heiltä odotetaan myös itseohjautuvuutta ja kykyä persoonalliseen ja kriittiseen työtapaan. (Heinonen 2004, 16; OPM 2006, 63, 65.)

4.1 Ohjattu harjoittelu

Ohjatun harjoittelun tavoitteena on mahdollistaa opiskelijoiden perehtyminen terveydenhuollon toimintaan ja arvoperustaan sekä mahdollistaa opiskelijalle ammatillinen ja persoonallinen kasvu. Harjoittelussa opiskelijalla on mahdollisuus reflektoida teoreettista tietoaan käytännön tilanteissa. Kaikille ohjatun harjoittelun jaksoille määritellään yksityiskohtaiset tavoitteet ja tehtävät, jotka perustuvat annettuihin normeihin, opetussuunnitelmaan sekä opiskelijan henkilökohtaisiin tavoitteisiin. (Heinonen 2004, 13; Roto 2010, 3; Luoju 2011, 19; Mäkinen 2011, 36.)

Ohjattu harjoittelu edistää opiskelijoiden ammatillisen identiteetin kehittymistä (Virtanen, Tynjälä & Stenström 2008, 19-34). Opiskelijat myös kokevat oppivansa jaksojen aikana monipuolisesti erilaisia tietoja ja taitoja (Virtanen, Tynjälä & Collin 2009, 153-175). Virtasen (2011, 3) mukaan sosiaali- ja terveysalan toisen asteen opiskelijat kokevat oppineensa tietoja ja taitoja sekä ammatti-identiteettinsä kehittyneen enemmän kuin muiden alojen opiskelijat ohjatun harjoittelun jaksollaan. Lisäksi sosiaali- ja terveysalan opiskelijat kokevat saaneensa enemmän ohjausta ja harjoitelleensa oppimista tukevammassa ympäristössä kuin muiden alojen opiskelijat. (Virtanen 2011, 3.) Panostaminen ohjattujen harjoittelujen ohjaamiseen ja yhteistyöhön koulujen kanssa ei siis ole ollut terveysalalla turhaa.

Ammattikorkeakoulussa ohjatusta harjoittelusta käytetään usein käsitettä ammattitaitoa edistävä harjoittelu. Käsite on otettu käyttöön ammattikorkeakouluasetuksessa (352/2003) ja sillä tarkoitetaan ammattiopintoihin liittyvää käytännön harjoittelua, johon liittyy ohjaus. Ammattitaitoa edistävän harjoittelun termillä halutaan korostaa harjoittelun tavoitteellista luonnetta sekä ohjauksellisen vuorovaikutuksen merkitystä. Ammattitaitoa edistävä harjoittelu tapahtuu harjoittelupaikoissa, joissa opiskelijalla on mahdollisuus perehtyä ammattiopintojensa kannalta oleellisiin ja keskeisiin työtehtäviin ja kehittää samalla osaamistaan ja soveltaa tietojaan ja taitojaan työelämässä. (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 352/2003; Sosiaali-, terveys- ja liikunta-alan työrengas 2006; Roto 2010; Mäkinen 2011, 36.)

Terveysalan ammatillista koulutusta ja harjoittelua ammattikorkeakouluissa säätelevät ja ohjaavat lait (Ammattikorkeakoululaki 351/2003) ja asetukset (352/2003 ja 497/2004). Myös useat EY:n erityisdirektiivit säätelevät vahvasti koulutusta ja niihin liittyvää harjoittelua. Lisäksi ohjattua harjoittelua ohjeistavat suositukset (Heinonen 2004), toimintaohjelma (STM 2009) sekä osaamisvaatimukset (OPM 2001, 2006).

Toisen asteen koulutuksessa ohjattua harjoittelua kutsutaan työssäoppimiseksi. Se on määritelty aidossa työympäristössä tapahtuvaksi tavoitteelliseksi,

ohjatuksi ja arvioiduksi opiskeluksi. (Ammatillisen perustutkinnon perusteet 2010.) Myös työssäoppimista ohjaavat tutkinnon perusteet, lait ja asetukset. Työssäoppiminen on koulutuksen järjestämismuoto, jossa osa tutkinnon tavoitteista opitaan työpaikalla työtä tehden. Sen tavoitteiden taustalla ovat valtakunnallisesti laaditut ammatillisen perustutkinnon perusteet ja niissä ilmaistaan ammatillisen koulutuksen tavoitteet, sisällöt, arvioinnin kohteet ja arviointikriteerit. Työssäoppiminen tapahtuu pääasiassa kokemusten kautta. Olennaista on käsitellä opiskelijan kokemuksia ja toimintaa keskustelemalla ja refleктоimalla sekä ohjata opiskelijaa hankkimaan lisätietoa ja kehittämään toimintaansa. Työpaikalla ja työpaikkaohjaajilla on suuri vastuu ohjaus- ja opetustyöstä työssäoppimisen aikana. (Frisk 2010, 6-7.)

Ohjatun harjoittelun onnistumiseen vaikuttavat monet asiat. Opettajan, opiskelijan ja ohjaajan yhteistyö ja vuorovaikutus ovat oleellisia asioita. Myös harjoitteluyksikön ilmapiiri ja ohjaukselliset lähtökohdat, yksikössä tehtävän hoitotyön lähtökohdat sekä ohjaussuhteen toimivuus ohjaajan kanssa ovat keskeisiä tekijöitä ohjatun harjoittelun onnistumisessa. Keskeisiä tekijöitä ohjatussa harjoittelussa ovat myös prosessin tavoitteellisuus ja arviointi. Nämä mahdollistavat opiskelijan oppimisen ja kokemusten reflektionnin ja tätä kautta ammatillisen ja persoonallisen kasvun. (Saarikoski 2002, Saarikoski & Leino-Kilpi 2002, 259-267; Saarikoski ym. 2009a 163–173; Luoju 2011.)

Edellä kuvatuissa ammattitaitoa edistävän harjoittelun ja työssäoppimisen määritelmässä tuodaan esiin sosiokonstruktivistista ajattelua ja kokemuksellisen oppimisen mallia osana ohjattua harjoittelua ja sen ohjausta. Opiskelijoiden oman kriittisen ajattelun kehittymistä ja reflektionnin merkitystä korostetaan osana ohjattua harjoittelua ja opiskelijoiden ammatillista kasvua.

Harjoittelussa tapahtuvan oppimisen yhteisöllistä luonnetta on alettu korostaa yhä voimakkaammin erityisesti ammattikorkeakoulujen pedagogiikassa. Tämän ajattelun mukaan harjoittelussa tulisi korostua perinteisen kokemuksellisen oppimisen lisäksi verkosto-osaamisessa harjaantuminen ja oppiminen kriittiseen ajatteluun. (Saarikoski ym. 2013b, 2.)

4.2 Ohjaaja

Ohjaajalla tarkoitetaan tässä kyseiselle harjoittelujaksolle nimettyä omaa ohjaajaa. Ohjatun harjoittelun ohjaajan merkitys ja toiminta korostuvat korkeiden ammatillisten tavoitteiden, harjoittelujen laajuuden sekä koulutuksen ja työelämän asettamien tavoitteiden yhteensovittamisen vuoksi erityisesti terveysalalla (Luojus 2011, 20). Esimerkiksi Jääskeläisen (2009, 5) mukaan ohjattua harjoittelua pidetään terveysalan koulutuksen ja ammatin oppimisen ytimenä.

Opiskelijalle harjoittelujakson ajaksi nimetyn ohjaajan merkitystä ohjatun harjoittelun onnistumiseen liittyen on tutkittu paljon. Tutkimusten mukaan ohjaajalla on erittäin tärkeä rooli harjoittelujakson onnistumisessa (Saarikoski 2002, 19; Saarikoski & Leino-Kilpi 2002, 259-267; Saarikoski, Meretoja & Leino-Kilpi 2008, 2257–2259; Saarikoski ym. 2009a; Jokelainen ym. 2011 2863; Saarikoski ym. 2013a, 78–82). Ohjaajilla on tärkeä rooli opiskelijoiden oppimisen ohjaajana ja ammatillisen osaamisen kehittymisen tukena (Saarikoski & Leino-Kilpi 2002; Romppanen 2011). Opiskelijoiden ohjaaminen on osa sairaanhoitajille asetettuja ammattitaitovaatimuksia ja ohjaamista voidaan edellyttää kaikilta työntekijöiltä (OPM 2006; Luojus 2011, 20). Ohjaajien toiminnalle on asetettu laatuvaatimukseksi, että ohjaaja sitoutuu opetusvelvollisuuteensa ja suhtautuu siihen myönteisesti, toimii positiivisena ammatin roolimallina opiskelijalle, luo turvallisen ja avoimen ilmapiirin oppimiselle sekä tukee ja arvioi opiskelijan oppimista ja ammatillista kehittymistä (PSSHP 2010, 16; PKSSK 2011, 13).

Ohjattu harjoittelu nähdään ohjattavalähtöisenä prosessina. Sen toteutumisen kannalta ohjaajan rooli on tärkeä. Ohjaajalla on tärkeä rooli ja pedagoginen vastuu ohjattavansa oppimisprosessin eteenpäin viemisessä muilla keinoin kuin vain niin sanotusti kaatamalla tietoa ohjattavalleen. (vrt. Heinonen 2003, 30.) Tällainen sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys koulutuksessa ja ohjattujen harjoittelujen toteuttamisessa vaatii myös opiskelijalta aktiivisuutta oppijana. Opiskelijan odotetaan hakevan myös itsenäisesti tietoa mieltään askarruttaviin kysymyksiin ja hakeutuvan itsekin oppimistilanteisiin.

Ohjaajilta ei edellytetä erityistä koulutusta tai pedagogisia taitoja heidän toimiessaan ohjatun harjoittelun ohjaajana vaan ohjaajana toimiminen perustuu asiantuntijuuteen hoitotyössä sekä ohjaajan ohjauskokemuksiin omalta työuralta ja opiskeluajoilta. On kuitenkin useita tutkimuksia, joissa tuodaan esiin ohjaajien koulutustarpeita ja suositellaan ohjaajakoulutusta. (Lehtola & Vehkaperä 2008; Nojonen 2008; Jokelainen ym. 2011, 2854; Luojus 2011.) Myös Sosiaali- ja terveysministeriö on antanut suosituksen kaikille ohjaajille tarjottavasta koulutuksesta (Heinonen 2004, 35).

Opettajien rooli käytännön harjoittelujen ohjauksessa on muuttunut. Opettaja on edelleen tärkeä, mutta rooli on muuttunut epäsuoremmaksi ja tapaamiskerrat opiskelijoiden ohjattujen harjoittelujen aikana ovat vähentyneet selvästi. (Saarikoski ym 2009a, 170; Saarikoski, Warne, Kaila & Leino-Kilpi 2009b, 599–600.) Opettajille annettavaa ohjausaikaa- ja resurssia määrittelevät useimmiten enemmän taloudelliset kuin pedagogiset seikat (Saarikoski ym. 2008a, 1233–1237). Nykyinen taloudellinen tilanne vähentää opettajien ohjatun harjoittelun ohjausaikaa entisestään. Nämä asiat asettavat entistä enemmän vastuuta ja odotuksia ohjaajille ja heidän ohjaustaidoilleen harjoittelujaksojen onnistumisen suhteen.

5 KOULUTUSSUUNNITELMAN VIITEKEHYS

Koulutussuunnitelman teemoittelu ja sisältö pohjautuvat Mikko Saarikosken (Saarikoski 2002, Saarikoski ym. 2008a) kehittämään klinisen oppimisympäristön ja ohjauksen arvioinnin Cles+T-mittariin (Clinical Learning Environment and Supervision evaluation and Nurse Teacher scale). Mittari on kansainvälinen ja käytössä useissa maissa. Mittarin pääulottuvuudet ovat oppimisympäristö ja ohjaussuhteen sisältö sekä opettajan rooli. Mittarissa on sairaalakohtaisten taustamuuttujien lisäksi viisi osiota, jotka koostuvat yhteensä 26 väittämästä. Suomessa yliopistosairaaloissa käytössä olevassa mittaristossa osat ovat työyksikön ilmapiiri, hoidon lähtökohdat, ohjaukselliset lähtökohdat, ohjaussuhteen toimivuus sekä hoitotyön opettajan toimintaa kuvaava T-osio. (Saarikoski 2002; Saarikoski ym. 2008a, 2008b.) Kehittämishankkeen teoriaosuudessa hoitotyön opettajan osuuden käsittely jää tarkoituksella suppeammaksi, sillä opettajan osuutta käsitellään siltä osin, kuin se koulutussuunnitelman näkökulmasta on tarpeen.

Cles+T-mittarin taustakysymyksissä nousee esiin omaohjaajan rooli linkittyen tavoitteellisuuteen, ohjauskeskusteluihin ja arviointiin sekä ammatilliseen kehitykseen saatu tuki (Saarikoski 2002; Saarikoski & Leino-Kilpi 2002; 259). Tavoitteellisuus, ohjauskeskustelut ja arviointi eivät kuulu mittaristossa suoraan minkään viiden päämuuttujan alle, mutta ovat erittäin oleellinen osa koko ohjattua harjoitteluprosessia ja siksi liitetään tässä hankkeessa teemoina mukaan koulutussuunnitelmaan ja työn teoriaosuuteen. Koska kaikki edellä mainitut ovat oleellinen osa toimivaa ohjaussuhdetta, ne on sijoitettu ohjaussuhteeseen kuuluviksi teemoiksi.

Ohjatun harjoittelun yksi tärkeimmistä tavoitteista on mahdollistaa opiskelijalle ammatti-identiteetin kehittyminen (Saarikoski 2010, 1). Ammatillisen kasvun teema on pyritty tuomaan esiin koko hanketyössä ja koulutussuunnitelman kaikissa osissa, joten sitä ei käsitellä erillisenä teemana tai otsakkeena teoriaosuudessa eikä hankkeen tuotoksessa eli koulutussuunnitelmassa.

5.1 Työyksikön ilmapiiri

Cles+T-mittariin on valittu seitsemän väittämää kuvaamaan työyksikön ilmapiiriä. Väittämillä arvioidaan opiskelijoiden näkemystä, onko henkilökuntaa helppo lähestyä ja kuinka opiskelija on uskaltanut osallistua keskusteluun harjoitteluyksikössä, vallitseeko harjoitteluyksikössä opiskelijamyönteinen ilmapiiri ja tuntuuko yksikköön meneminen helpolta vuorojen alkaessa. Lisäksi kartoitetaan, nähdäänkö työntekijät harjoitteluyksikössä keskeisenä voimavarana, arvostetaanko yksittäisen työntekijän panosta työyhteisössä ja tukeeko osastonhoitaja opiskelijan oppimista.

Ensimmäiset neljä ilmapiiriä koskevista väittämistä kuvaavat enemmän suoraan suhtautumista opiskelijaan ja hänen oppimiseensa. Kolme viimeistä kuvaavat yksikön esimiestyötä ja työntekijän saamaa asemaa ja arvostusta harjoitteluyksikössä. Kansainvälisessä käytössä olevassa Cles+T-mittaristossa esimiestyötä kuvaavat väittämät ovat osa erillistä, laajempaa yksikön johtamistapoja kuvaavaa osiota ja niiden osuus on korostuneempi (Saarikoski ym. 2008, 1233–1237).

Harjoittelupaikan positiivinen ja opiskelijamyönteinen ilmapiiri on tutkimusten mukaan merkittävä asia harjoittelussa oleville opiskelijoille (Saarikoski & Leino-Kilpi 2002, 259–267; Jokelainen ym. 2011, 2863). Opiskelijan hyväksyminen hoitotiimin osaksi edesauttaa oppimista. Hoitajien asenne ja suhtautuminen opiskelijoihin ja heitä kohtaan osoittamansa arvostus ovat myös tärkeä osa opiskelijan oppimista ja onnistunutta harjoittelujaksoa. (Nojonen 2008, 57; Romppanen 2011, 12, 28.) Jokainen harjoitteluyksikön työntekijä vaikuttaa osaltaan opiskelijan harjoittelujakson onnistumiseen, muun muassa yksikön ilmapiirin ja sen opiskelijamyönteisyyden kautta (Hätönen 2010, 9).

Opiskelijoiden näkökulmasta turvallisuuden tunne on hyvän oppimisympäristön tärkein ominaisuus. Turvallisen oppimisympäristön ilmapiiri on reilu ja siellä opiskelijat oppivat ratkaisemaan haasteita ja ongelmia sellaisessa kulttuurissa, joka sallii virheet ja erehdykset osana oppimisprosessia. (Warne ym. 2010, 809–815.) Avoimessa ilmapiirissä opiskelijan on helpompi lähestyä työyksikön tiimin muita jäseniä (Nojonen 2008, 57). Avoin ja turvallinen ilmapiiri

mahdollistaa opiskelijalle kokemustensa reflektoinnin sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti.

Hätösen (2010, 9) mukaan opiskelijan oppimista sekä minäkuvan ja ammatti-identiteetin kehittymistä edistävät muun muassa hyväksyntä, turvallinen ilmapiiri, tunne kuulluksi tulemisesta, avoimuus, keskusteleavuus, tasavertaisuus, läpinäkyvyys, toiminnasta oppiminen sekä tunteiden hyväksyntä. Näiden toteutuminen edellyttää paitsi ohjaussuhteen onnistumista, myös sitä että harjoitteluyksikön ilmapiiri ja ohjaukselliset lähtökohdat ovat kunnossa.

Nykyisin erityisesti ammattikorkeakouluissa korostetaan aiempaa enemmän harjoittelun yhteisöllistä luonnetta (Saarikoski ym. 2013b, 2). Tämä sosiokonstruktivistinen ajattelutapa nostanee työyksikköön ja sen ilmapiiriin liittyvien tekijöiden tärkeyttä osana onnistunutta harjoittelujaksoa.

Saarikosken ja Leino-Kilven tutkimuksen mukaan (2002, 259) esimiehen rooli ja vaikutus opiskelijaohjauksen laatuun yksikössä on merkittävä. Johtamistyyllillä ja yksikön ryhmähengellä on vaikutus muun muassa hoitotyön laatuun, henkilökunnan motivaatioon sekä opiskelijaohjaukseen ja opiskelijoiden oppimistarpeiden huomioimiseen (Saarikoski & Leino-Kilpi 2002, 259-267; Warne ym. 2010). Osassa tutkimuksista hoitotyön johtamisen vaikutus opiskelijaohjauksen laatuun ei korostu niin paljon. Kuitenkin niissäkin johtamisella katsotaan olevan selkeä vaikutus ohjatun harjoittelun organisoimiseen, koordinointiin ja kehittämiseen yksikössä sekä siihen, että ohjaajilla on aikaa ohjaukseen ja ohjaajuutensa kehittämiseen. (Jokelainen ym. 2011, 2863.) Opiskelijat näkevät harjoitteluyksikössä myös mallin esimiestyöstä sekä työyhteisö- ja alaistaidoista.

5.2 Hoidon lähtökohdat

Hoidon lähtökohtia arvioidaan Cles+T-mittaristossa väittämillä hoidon arvoperustan selkeästä määrittelystä, potilaiden yksilöllisen hoidon toteutumisesta, hoidon kirjaamisen selkeydestä sekä potilaiden hoitoon liittyvän

tiedonkulun katkeamattomuudesta. Nämä väittämät mittaristossa kuvaavat opiskelijoiden näkemystä yksikössä tehtävästä hoitotyöstä ja sen laadusta. Hoitotyön arvot ja eettinen toiminta sekä niiden havainnointi ja oppiminen liittyvät selkeästi tähän muuttujaryhmään.

Hoitotyön ja sen oppimisen perustana ovat Romppasen (2011, 19) mukaan arvot, käsitys ihmisestä ja terveydestä, oikeudelliset normit sekä ammattietiikka. Eettinen toiminta on yksi sairaanhoitajien ammatillisen osaamisen alue ja terveysalan koulutuksen tavoitteena on kouluttaa eettisesti osaavia ammattilaisia (OPM 2006, 15 –16, 64).

Pirkanmaan sairaanhoitopiirin strategiassa vuosille 2012-2016 (2011) korostuvat potilaan ja asiakkaan hyvä palvelukokemus sekä turvallinen ja laadukas hoito. Strategia sisältää palvelulupauksen, johon sairaanhoitopiirin koko henkilökunta sitoutuu. Sairaanhoitopiirin eettiset periaatteet ovat hyvä hoito, ihmisen kunnioittaminen, osaamisen arvostaminen ja yhteiskuntavastuullisuus. (Pirkanmaan sairaanhoitopiirin strategia 2012-2016 2011.) Koko organisaation arvoperustan lisäksi hoitotyötä harjoitteluyksiköissä ohjaavat yksiköissä laaditut hyvän hoidon lähtökohdat. Sairaanhoitopiirin strategian, vision ja eettisten periaatteiden sekä yksikön omien hyvän hoidon lähtökohtien tulee näkyä jokaisen työntekijän päivittäisessä työssä ja niiden tulee välittyä harjoittelussa olevalle opiskelijalle tärkeänä osana hoitotyötä.

Opiskelijoiden kokemus hoidon lähtökohtien hyvästä toteutumisesta harjoitteluyksikössä on tutkimusten mukaan sidoksissa kokemukseen hyvästä oppimisympäristöstä. Hoitosuhteet potilaisiin harjoittelujen aikana kehittävät opiskelijoiden omaa ammatillista ja persoonan itsetuntemusta sekä ammatillista kasvua. Näiden potilassuhteiden myötä opiskelija oppii huomioimaan tärkeitä asioita hoitosuhteesta ja oppii tunnistamaan hoitosuhteessa tapahtuvien asioiden vaikutuksen omiin tunteisiinsa. (Warne ym. 2010, 814.) Potilassuhteissa tai ohjaussuhteessa koetut eettisesti haastavat tilanteet kehittävät opiskelijan moraalista tietoutta ja herkkyyttä havaita omia arvojaan. Tällaiset kokemukset motivoivat opiskelijoita jatkuvaan reflektointiin ja kasvattavat heidän moraalista ammattipersonaansa. (Romppanen 2011, 21.)

Ohjaajan tulee tukea opiskelijaa itsereflektioon, sillä se kohdistuu opiskelijan omiin uskomuksiin, arvoihin, oletuksiin ja identiteettiin. Omien ja toisten arvojen pohtiminen auttaa opiskelijoita myös arvostamaan toisten mielipiteitä ja näkökantoja ja ymmärtämään niiden merkityksen sekä potilaan hyvän edistämiseksi että omalle oppimiselle. (Romppanen 2011, 3) Opiskelijoiden mielestä harjoitteluyksiköissä tarvitaan toimintamalleja, jotka rohkaisevat avoimuuteen, reflektioon ja yksikön arvojen tutkimiseen (Romppanen 2011, 15).

Hoitotyön eettisten periaatteiden oppimisen tulee sisältyä jokaisen opiskelijan tavoitteisiin. Ohjaajien tulee tukea opiskelijaa näkemään eettinen osaaminen keskeisenä osana hoitotyötä ja pohtimaan omaa eettistä osaamistaan ja sen kehittymistä. Ohjaajan on hahmotettava organisaation strategian ja yksikön hoidon lähtökohtien pohjalta myös omat eettiset periaatteensa, jotta voi ohjata opiskelijaa hoitotyössä ja ammatillisessa kasvussa. (Luoja 2013; Roto 2013.)

5.3 Ohjaukselliset lähtökohdat

Ohjaukselliset lähtökohdat kuvaavat Cles+T-mittarissa opiskelijan yksikössä saamaa perehdytystä, koko henkilökunnan kiinnostusta ohjaamiseen, opiskelijan kutsumista omalla nimellä, potilastilanteiden hyödyntämistä ohjauksessa, mielekkäiden oppimistilanteiden riittävyyttä, oppimistilanteiden sisällön monipuolisuutta sekä sitä, miten ohjaajan ohjaustaidot tukevat oppimista.

Ohjaukselliset lähtökohdat liittyvät läheisesti yksikön ilmapiiriin. Saarikosken ym. (2008a; 2009a; 2009b) tekemissä kansainvälisissä tutkimuksissa yksikön ohjaukselliset lähtökohdat ja yksikön ilmapiiri onkin yhdistetty yhdeksi yksikön pedagogista ilmapiiriä kuvaavaksi osioksi.

Mitä välittömämmäksi ja epämuodollisemmaksi opiskelijat kokevat harjoitteluyksikön ilmapiirin, sitä positiivisemmaksi he arvioivat yksikön ohjaukselliset lähtökohdat (Saarikoski ym. 2008b, 2257). Opiskelijoiden oppimista ohjatun harjoittelun aikana voidaan edistää antamalla heille

mahdollisuus aktiiviseen toimijuuteen, sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksenkin mukaisesti. Opiskelijalle tulee antaa mahdollisuus vaikuttaa työyksikössä tehtäviin asioihin sekä toimi myös uusien tietojen tuojana yksikköön. Samalla hänellä on kuitenkin oltava saatavilla riittävästi tukea ja ohjausta. Opiskelijalle pitäisi tarjota ohjatun harjoittelun jaksolla mahdollisuus toimia tasaveroisena toimijana muiden työyhteisön jäsenten kanssa, kuitenkin opiskelijan roolissaan. (Virtanen 2011, 3-4.) Opiskelijat odottavat, että heidät otetaan jaksolla huomioon yksilöinä (Jokelainen ym. 2011, 2864). Tutkimusten mukaan opiskelijat kokevat vastuun ja itsenäisyyden sekä erilaisten oppimismahdollisuuksien saamisen ja vastavuoroisten suhteiden henkilökunnan kanssa olevan merkityksellisiä ammatillisessa kehittämisessään (Romppanen 2011, 24).

Opiskelijan perehdyttäminen harjoittelun alussa harjoitteluyksikköön on edellytys onnistuneelle harjoittelujaksolle ja se onkin keskeinen asia heti harjoittelujakson alussa. Opiskelijalle voidaan antaa mahdollisuus tutustua harjoitteluyksikköön jo ennen harjoittelujaksonsa alkuakin perehdytystilaisuuksien tai sähköisen ja kirjallisen materiaalin avulla. Hyvän perehdytyksen avulla opiskelija myös pääsee nopeammin ja helpommin sisään työyhteisöön. (Heinonen 2003, 30; Frisk 2010, 13; Mäkinen 2011, 84.) Perehdytys ja hyvä vastaanotto antavat myös opiskelijalle turvallisuudentunnetta ja edistävät opiskelijan oppimista jaksolla (Romppanen 2011, 11). Perehdyttäminen tarkoittaa opiskelijalle mahdollisuutta tutustua harjoittelupaikan työyhteisöön, hoitofilosofiaan, hoitokäytäntöihin sekä yksikön fyysisiin tiloihin (Mäkinen 2011, 84). Perehdyttäminen on myös turvallisuustekijä harjoittelujaksolla. Organisaatiossa ja yksikössä on sovittava etukäteen, kuka ottaa vastaan jaksonsa aloittavat opiskelijat ja kuka perehdyttää heidät. (Frisk 2010, 13.) Perehdyttäjän työt on organisoitava niin, että hyvä perehdytys mahdollistuu.

5.4 Ohjaussuhteen toimivuus

Ohjaussuhteen toimivuuden osiossa arvioidaan opiskelijoiden kokemusta ohjaussuhteesta ja saamastaan ohjauksesta omaohjaajaltaan. Osiossa kartoitetaan, suhtautuiko ohjaaja ohjaustehtäväänsä positiivisesti, saiko opiskelija yksilöllistä ohjausta ja säännöllisesti palautetta ohjaajaltaan sekä onko opiskelija kokonaisuudessaan tyytyväinen saamaansa ohjaukseen. Osiossa arvioidaan ohjaussuhteen vuorovaikutusta ja dialogisuutta kartoittamalla, oliko ohjaussuhde tasa-arvoinen ja oppimista edistävä yhteistyösuhde, oliko vuorovaikutus molemminpuolista, vallitsiko ohjaussuhteessa vuorovaikutus ja hyväksyntä sekä luonnehtiiko yhteenkuuluvuuden tunne ohjaussuhdetta.

Opiskelijan ja ohjaajan välinen ohjaussuhde on nostettu useissa tutkimuksissa keskeisimmäksi oppimiskokemuksen laatua määrittäväksi tekijäksi (Jokelainen ym. 2011, 2864; Saarikoski ym. 2008b, 2257; Warne ym. 2010, 814). Erityisen merkittäväksi koetaan hyväksyvä, tasa-arvoinen ja molemminpuolista vuorovaikutusta sisältävä ohjaussuhde (Saarikoski ym. 2008b, 2257). Vuorovaikutuksen toimivuuden on todettu olevan ratkaiseva ohjatun harjoittelun sujuvuuden ja siitä saadun kokemuksen kannalta (Elgilic & Sari 2008, 120; Kostainen & Hupli 2012, 9). Luottamus on tärkeä osa ohjaussuhdetta ja vaikuttaa opiskelijan ja ohjaajan väliseen vuorovaikutukseen ja koko ohjaussuhteeseen (Salmela 2004, 35; Jääskeläinen 2009, 35; Kaarto 2010, 25-30; Kaihlanen 2010, 41-43). Koska ohjaajan ja ohjaussuhteen toimivuuden merkitys osana ohjatun harjoittelun onnistumista korostuvat tutkimuksissa, korostuu niiden osuus sekä kehittämishankkeen teoriaosuudessa että koulutussuunnitelmassa.

5.4.1 Ohjaajan ominaisuudet

Ohjaajan persoonallisuuden ja asenteiden opiskelijoita ja ohjausta kohtaan on todettu olevan tärkeimpiä ohjaajana toimimiseen liittyviä tekijöitä. Tutkimusten mukaan ohjaajalle tärkeitä ominaisuuksia ovat muun muassa lämmin

suhtautuminen, empaattisuus, kärsivällisyys, ohjaajaroolin tunnistaminen, taito kuunnella sekä omaan toimintaan kohdistuvan kritiikin sietokyky. (Sulosaari 2005, 25-36; Luojus 2011, 42-44.) Ohjaussuhteen onnistumiseen vaikuttavat keskeisesti ohjaajan henkilökohtainen motivaatio opiskelijaohjaukseen (Sulosaari 2005, 25-36) sekä sitoutuminen ohjaustehtäväänsä (Helin 2004, 42). Tutkimusten mukaan ohjaajan motivaatio ja sitoutuminen ohjaustehtäväänsä vaikuttavat myös siihen, miten ohjaaja onnistuu auttamaan opiskelijaa teorian ja käytännön yhdistämisessä sekä tavoitteiden asettamisessa ja miten ohjaaja tarjoaa opiskelijalle oppimistilanteita. (Helin 2004, 42; Salmela 2004, 35; Nojonen 2008, 56-57; Mäkinen 2011, 91).

Ohjaajalta odotetaan monia asioita persoonaan liittyvien ominaisuuksien, motivaation ja sitoutumisen lisäksi. Harjoittelun ohjaaminen edellyttää ohjaajalta opetussuunnitelman tuntemista, tavoitteelliseen ohjausprosessiin pyrkimistä ja opiskelijan siinä tukemista sekä pedagogisia taitoja, kuten tietoa erilaisista oppimismenetelmistä, taitoa antaa palautetta sekä arvioida oppimista. (Vuorinen ym. 2005, 270–281; Luojus 2011, 20, 26.) Ohjaajan odotetaan osaavan reflektoida opiskelijoiden kanssa näiden merkityksellisiä oppimiskokemuksia, sillä nämä kokemukset ja niiden reflektointi ovat tärkeä osa opiskelijan ammatillista kasvua ja hoitamaan oppimista. (Romppanen 2011) Ohjaajan tulisi kannustaa opiskelijaa kysymään, pohtimaan ja refleктоimaan kokemuksiaan ohjatussa harjoittelussa (Jokelainen ym. 2011, 2863).

Ohjaajan vuorovaikutustaidoilla on todettu olevan ainakin yhtä suuri merkitys ohjaussuhteen onnistumiseen kuin ohjaajan kliinisillä taidoilla (Elcigil & Sari 2008, 118–122; Saarikoski ym. 2008a, 1233–1237). Ohjatun harjoittelun aikana saatu ohjaus ja tuki vaikuttavat selvästi käytännön hoitotaitojen oppimisen lisäksi myös opiskelijan persoonalliseen ja ammatilliseen kehittymiseen. Ohjaaja toimii oppimisen motivoijana ja roolimallina terveysalan ammattilaisen roolissa opiskelijalle tukien opiskelijaa hänen ammatillisessa kasvussaan. Parhaimmillaan harjoittelun ohjaus on siis sosiaalisesti vaikuttava vuorovaikutusprosessi, joka hyödyntää kliinisiä oppimiskokemuksia sekä kannustaa ja ohjaa ammatilliseen kasvuun ja reflektiiviseen itsearviointiin. (Lehtola & Vehkaperä 2008, 45; Saarikoski ym. 2008b, 2258; Kaarto 2010, 32; Kaihlanen 2010, 39–40; Jokelainen ym. 2011, 2864.)

Kukkonen (2010, 157–161) on käyttänyt positiointia kuvatessaan kolmea ammatillisen keskustelun ulottuvuutta, joita opettaja voi käyttää vuorovaikutuksen säätelyssä. ONO-mallissa on kuvattu opettaminen, neuvominen ja ohjaaminen. Kukkonen kuvaa ONO-mallissa nämä keskustelun muodot, joissa opettaja ja oppija saavat erilaisia tietämistä ja osaamista koskevia positioita. (Kukkonen 2010, 157–161.) Positioinnin käsitteellä voi määritellä myös ohjaajan ja opiskelijan välisiä ammatillisen keskustelun muotoja ja positioita siinä. Oman roolinsa, positionsa hahmottaminen ohjaussuhteen edetessä erilaisissa tilanteissa edesauttaa ohjaajaakin tunnistamaan ja refleктоimaan omia ohjaustapojaan. Tätä kautta ohjaaja pystyy ohjaussuhteessa tukemaan opiskelijan oppimista.

Opettaminen ohjaussuhteessa perustuu ohjaajan positioon tiedon välittäjänä. Opettamisessa ennalta laaditut tavoitteet, suunnitelmat ja sisällöt ohjaavat toimintaa. Tässä positiossa opiskelija on tiedon vastaanottaja ja ohjaaja tietää enemmän kuin opiskelija. (Kukkonen 2010, 158.)

Neuvominen perustuu opiskelijan itse määrittämään ongelmaan. Opiskelija on itse työstänyt asiaa ja kääntyy ohjaajan puoleen, koska ei ole saanut itse selvitettyä jotakin asiaa. Tämä keskustelun muoto on opiskelijalähtöinen, koska neuvominen perustuu ensisijaisesti opiskelijan esittämään kysymykseen. Kuitenkin oletuksena on, että neuvoja eli ohjaaja tietää enemmän kuin neuvottava eli opiskelija. Opiskelija saa tässäkin tiedon vastaanottajan position. (Kukkonen 2010, 158.)

Ohjaamisen voi ymmärtää kuuntelemiseksi ja ajattelun virittämiseksi. Se edellyttää erilaisten positioiden ottamista itselle ja antamista toiselle kuin opettaminen ja neuvominen. Kuuntelijan, rohkaisijan ja kanssatoimijan positiot viittaavat Kukkonen (2010, 158–159) mukaan toimintaan, jota ohjaaja ei ole voinut suunnitella etukäteen. Keskustelun sisältö saattaa ohjaamisessa olla osin opettamisen tai neuvomisen virittämää, mutta ohjaamisessa keskiössä ovat kuitenkin käsitykset, uskomukset ja oletukset ohjaajan välittämien faktojen tai näkökulmien sijaan. Ohjausta voi toimintana kuvata neuvotteluksi, jossa ohjaaja saa kanssatoimijan ja mukanaeläjän position. Tällainen keskustelu on

vuoropuhelua ja vuorokuuntelua, jossa molemmat saavat aineksia omalle ajattelulleen. Sekä ohjaaja että opiskelija siis saavat oppijan position. (Kukkonen 2010, 158 – 159.)

Ohjatun harjoittelun ohjaussuhteessa ohjaaja toimi opettajan, neuvojan ja ohjaajan positioissa. Positioiden tunnistaminen ja niiden tietoinen vaihtelu antaa mahdollisuuden vaikuttaa ohjaussuhteen vuorovaikutukseen ja luoda dialogista vuoropuhelua edesauttavia aineksia. Ohjaaja voi eri positioita käyttämällä tukea sekä sisällön oppimista että opiskelijan henkilökohtaista kasvua ja identiteetin rakentumista. (Kukkonen 2010, 159.) Ohjaajan on hyvä tunnistaa erilaiset ohjausroolit eri tilanteissa ja esimerkiksi harjoittelun eri vaiheissa (Heinonen 2004, 32).

5.4.2 Ohjauskeskustelut

Ohjaajan kanssa käydyt luottamukselliset ohjauskeskustelut ovat tärkeitä, koska ne mahdollistavat opiskelijalle sen, että hän voi puhua omista kokemuksistaan ja tunteistaan ohjaajan kanssa, reflektoida oppimaansa (Warne ym. 2010, 809 – 815). Ohjauskeskustelujen vaikutus ohjatun harjoittelun onnistumiseen on tutkimusten mukaan huomattava (Saarikoski & Leino-Kilpi 2002, 257; Kostiainen & Hupli 2012, 9). Kostiaisen ja Huplin (2012, 9) mukaan ohjatun harjoittelun ohjauskeskustelu on ohjaajan ja ohjattavan välinen dialoginen vuorovaikutuksen tila, jossa he yhdessä refleктоivat ohjaussuhteen aikana tapahtunutta. Ohjauskeskustelujen sisältö koostuu ohjaajan ja opiskelijan vastavuoroisesta, molemminpuolisesta vuorovaikutuksesta. Ohjauskeskustelut ovat ohjattavalähtöinen prosessi, joka sisältää osin päällekkäisinä tapahtumina tavoitteet, suunnitelman, toteutuksen ja arvioinnin. Vuorovaikutuksen kaksisuuntaisuus ja kahden tasavertaisen asiantuntijan yhteistoiminta korostuvat ohjauskeskusteluissa, kun pyritään vastavuoroiseen, dialogiseen vuorovaikutukseen. Positiivinen keskusteluilmapiiri ja jaettu asiantuntijuus mahdollistavat ohjauskeskustelun, jonka tavoitteena on löytää yhteinen ymmärrys asiasta. (Kostiainen & Hupli 2012, 6–10.)

Cles+T-mittariston taustakysymyksissä kartoitetaan ohjauskeskustelujen määrää jakson aikana. Ohjauskeskustelujen dialogisen vuorovaikutuksen elementtejä kartoitetaan mittariston ohjaussuhdetta kuvaavassa osiossa. Ohjaussuhdetta kuvaavassa osiossa kartoitetaan muun muassa ohjaussuhteen molemminpuolista vuorovaikutusta, ohjauksen yksilöllisyyttä, kunnioitusta ja hyväksyntää sekä yhteenkuuluvuuden tunnetta ohjaussuhteessa sekä sitä, oliko ohjaussuhde oppimista edistävä tasa-arvoinen yhteistyösuhde (Saarikoski & Leino-Kilpi 2002). Ohjauskeskustelut ovat oleellinen osa toimivaa, dialogiin perustuvaa ohjaussuhdetta.

5.4.3 Tavoitteellisuus

Ohjattu harjoittelu on aina tavoitteellista (Opetushallitus 2010, 262; Jokelainen ym. 2011, 2863). Harjoitteluprosessissa on tärkeää pyrkiä tavoitteelliseen ohjausprosessiin, joten ohjaajien tulisi olla tietoisia koulutuksen ja opiskelijan omista tavoitteista. Esimerkiksi Luojuksen (2011) tutkimuksessa ohjaajat eivät olleet tietoisia opetussuunnitelman tavoitteista, eivätkä tavoitteet olleet ohjaajien mielestä ymmärrettäviä. Ohjaajien tavoitetietoisuutta tulisi kehittää, jotta ohjaus perustuisi opiskelijan omiin oppimistavoitteisiin ja terveystietosalan koulutuksen edellyttämiin ammattitaitovaatimuksiin (Luojus 2011, 42, 150, 158).

Harjoitteluyksikön hoitajilla tulisi olla pedagogista osaamista, jotta he pystyvät huomioimaan ja tukemaan opiskelijan yksilöllistä oppimisprosessia. Ohjattu harjoittelu on aina tavoitteellista, joten harjoitteluyksikön ohjaajien tulee ymmärtää ohjatussa harjoittelussa olevien opiskelijoiden koulutuksen ja harjoittelujakson tavoitteet ja tarkoitus. Tämä tarkoittaa siis esimerkiksi sitä, että ohjaajien tulisi hahmottaa normien koulutukselle asettamat vaatimukset ja niihin pohjautuen opiskelijoiden opetussuunnitelma. (Jokelainen ym. 2011, 2863; Luojus 2011, 25–26.)

Myönteinen asennoituminen ohjaamiseen, persoonalliset ominaisuudet sekä ohjaustaidot ovat myönteisiä ohjaajaominaisuuksia ja tällaisia ominaisuuksia omaavat ohjaajat ohjaavat opiskelijoita hyvin tavoitteellisesti. Hyvä ohjaaja

tuntee opiskelijansa tavoitteet, antaa niistä palautetta opiskelijalle huomioiden harjoitteluyksikössä tehtävän hoitotyön ominaispiirteet ja asettaa tavoitteita myös omalle ohjaukselleen. (Luojus 2011, 153.) Jakson aikana opiskelija, ohjaaja ja opettaja ovat yhdessä vastuussa siitä, että oppiminen on tavoitteiden mukaista ja oppimistilanteita on riittävästi (Mella 2010, 13).

5.4.4 Arviointi

Arviointi on arvon antamista ja siinä toimintaa ja tuloksia verrataan asetettuihin tavoitteisiin. Arviointi voi joko tukea olemassa olevaa tai se voi olla kriittistä, jolloin olemassa olevaa pyritään muuttamaan. Aina tarkasteltaessa oppimista, ohjaamista ja opettamista on mukana arviointia. Ohjatussa harjoittelussa arviointi kohdistuu toiminnan ja ammatillisen kasvun tarkasteluun ja arvioinnin päättävänä on verrata opiskelijan suoriutumista opetussuunnitelmassa oleviin tavoitteisiin sekä opiskelijan omiin henkilökohtaisiin harjoittelujaksolle asettamiin tavoitteisiin. (Luojus 2011, 35 – 36.)

Ammatillisen perustutkinnon perusteiden mukaan (Opetushallitus 2010) arvioinnilla ohjataan, motivoidaan ja kannustetaan opiskelijaa tavoitteiden saavuttamiseen ja tuetaan opiskelijan myönteisen minäkuvan kehittymistä sekä ammatti-identiteetin kasvua. Arvioinnin tarkoituksena on tukea opiskelijaa jäsentämään osaamisensa ja toimintansa kokonaisuutta, auttaa opiskelijaa suuntaamaan tavoitteitaan ja motivoida opiskelijaa itsensä kehittämiseen (Mella 2010, 13). Arviointi on oleellinen osa opiskelijoiden ohjausta ja kannustava, oppimista tukeva arviointi on oppimisen kannalta merkityksellistä. (Jokelainen ym. 2011, 2863; Luojus 2011, 36) Muodolliset arviointikäytännöt poikkeavat toisistaan jonkun verran ammattikorkeakoulun opiskelijoiden ja toisen asteen opiskelijoiden välillä. Näitä eroja ei käsitellä tämän hankkeen teoriaosuudessa. Keskeiset hyvään arviointiin liittyvät asiat ovat kuitenkin yhteisiä kummallakin kouluasteella ohjattua harjoittelua arvioitaessa.

Opiskelijan arviointiprosessi harjoittelussa alkaa siitä, kun ohjaaja ja opiskelijat käyvät yhdessä läpi opiskelijan harjoittelujakson tavoitteet ja arviointikriteerit.

Harjoittelun onnistuneen ohjauksen ja arvioinnin edellytyksenä on se, että kaikki osapuolet ymmärtävät jakson tavoitteet ja opiskelijan lähtökohdat jaksolle. Yhteisessä tavoitekeskustelussa ohjaaja saa myös tietoa siitä, mitä opiskelija jo osaa ja mistä lähtökohdista harjoittelunsa aloittaa. Harjoittelun edetessä opiskelija käy väliarviointeja ohjaajansa kanssa. Väliarvioinneissa opiskelija saa itsearviointinsa tueksi palautetta edistymisestään ja voi siten suunnata oppimistaan tarpeita vastaaviksi. (Mella 2010, 18; Luojus 2011, 32.) Harjoittelujakson aikana tulisi käydä ainakin ennalta sovittu väliarviointi sekä loppuarviointi. Ainakin loppuarvioinnissa tulisi olla mukana opiskelija, jaksoa ohjannut ohjaaja sekä opettaja. Opettaja on säädösten mukaan lopulta vastuussa opiskelijan arvioinnista (vrt. Ammattikorkeakoululaki 351/2003), joten hänenkin läsnäolonsa arvioinnissa on hyvin tärkeä. Loppuarvioinnissa opiskelija arvioi itse omaa osaamistaan opettajan ja ohjaajan lisäksi. Loppuarvioinnin tarkoituksena on tukea opiskelijaa jäsentämään omaa osaamistaan ja toimintansa kokonaisuus (Mella 2010, 18; Luojus 2011, 32). Loppuarvioinnin tulee pohjautua jaksolle asetettuihin tavoitteisiin. Kuitenkin esimerkiksi Teuhon (2013, 67) mukaan ohjaajat eivät tuo kirjallisissa loppuarvioinneissaan esille paljonkaan sitä, onko opiskelija saavuttanut jaksolle asetetut tavoitteet.

Opiskelijan oman oppimisen arviointi eli itsearviointi on tärkeä arvioinnin muoto. Se on omien tavoitteiden, toiminnan ja tulosten arviointia ja keskeinen osa ammatillista kehittymistä. Itsearviointi on yhteydessä reflektiivisten taitojen kehittymiseen ja tätä kautta oman osaamisen arviointiin ja omien rajojen tunnistamiseen. (Luojus 2011, 39.) Ohjatun harjoittelun on todettu kehittävän opiskelijoiden reflektointikykyä (Romppanen 2011, 3). Ohjattu harjoittelu on myös hyvä tilanne nähdä, miten oma osaaminen vastaa työelämän vaatimuksia. Merkityksellinen oppiminen edellyttää kokemusten ja tiedon kriittistä reflektointia. Itsearviointin merkitys osana opiskelijan omaa oppimista ja arviointia korostuu sosiokonstruktivistisessa oppimiskäsityksessä nousten jopa tärkeimmäksi arvioinnin muodoksi.

Opiskelijan oppimisen ja oppimistulosten arviointi on ohjaajan tehtävä, joten taito antaa palautetta on oleellinen taito ohjaajalle. Ohjaajat kokevat palautteen antamisen vastuullisena ja vaativana tehtävänä. (Luojus 2011, 36, 150.) Hyvä palaute on rehellistä ja kannustavaa, tasapuolista ja empaattista sekä tehokasta

ja ohjaavaa. Arvioinnin tulisi olla jatkuvaa ja monimuotoista. Ohjaajan tulee varmistaa, että opiskelija ymmärtää saamansa palautteen. (Luojus 2011, 36.) Opiskelijalle annettavan arvioinnin on oltava konkreettista, jotta se antaa riittävästi tietoa opiskelijan kehittymisestä opiskelun eri vaiheissa. Pelkkä ”Se meni ihan hyvin” tai ”Jatka samaan tapaan vain” eivät yksinään riitä. (Hätönen 2010, 9.)

Ohjaajan antaman arvioinnin vastuullisuus ja jatkuvan palautteen antaminen ovat yhteydessä ohjaajan ohjaustaitoihin (Luojus 2011, 153). Ohjaajaominaisuudet ovat myös yhteydessä arviointitapojen käyttöön, sillä Luojuksen (2011, 154) mukaan motivoituneemmat ja positiivisemmin opiskelijaohjaukseen suhtautuvat ohjaajat käyttävät monipuolisemmin erilaisia arviointitapoja. Osaamisen arviointi, vastavuoroisen palautteen toteutuminen, osaamisen kehittymiseen paneutuminen ja oppimistehtävien arviointiin osallistuminen toteutuvat paremmin, kun ohjaajan ohjaajaominaisuudet ovat hyvät. (Luojus 2011, 154.)

Ohjaajat käyttävät arvioinnissa useita eri menetelmiä. Näitä ovat muun muassa rohkaiseminen itsearviointiin, keskusteleminen kokemuksista, osaamisen havainnointi sekä jatkuva palaute. Toiminnan havainnointi ja kysymysten esittäminen ovat käytetyimpiä arviointimenetelmiä. Kysymyksiä esittämällä ohjaaja voi arvioida opiskelijan tietoja. Kysymysten avulla ohjaaja voi myös edesauttaa opiskelijan oppimista sosiaalisella ja motivoivalla tavalla. Kysymykset voivat auttaa opiskelijaa itsearviointissa ja ”pakottaa” ajattelemaan asioita tarkemmin. (Luojus 2011, 38, 44.)

Teuho (2013, 68) on todennut terveystieteen ohjaajien loppuarviointien kohdentuvan ammatillisen osaamisen keskeisille alueille. Teuhon (2013) tutkimuksen mukaan opiskelijoiden osaamista kuvataan kirjoitetuissa arvioinneissa kuvaamalla harjoittelun aikaista toimintaa, toteamalla osaamisen ilmeneminen sekä kuvaamalla osaamista laatusanojin. Helposti havaittavien, konkreettisten taitojen toteuttamisen kuvaaminen painottuu helposti arvioinneissa. Laatusanojen käyttö arvioinnissa pelkän toiminnan kuvaamisen sijaan antaisi kuitenkin paremman ymmärryksen siitä, millaiseen oppimiseen jokin tapahtuma tai toiminta on opiskelijan kohdalla johtanut. Se mahdollistaisi

opiskelijalle syvemmän ymmärryksen ja yhdistämisen aiempiin oppimistilanteisiin eli mahdollistaisi merkityksellisen oppimiskokemuksen. (Teuvo 2103, 48, 67–68.)

Ohjaajan tehtävä on arvioida opiskelijan oppimista, joten hyvän ohjaajan ominaisuuksiin kuuluu taito antaa sekä positiivista että rakentavaa palautetta. Se on opiskelijan oppimisen kannalta tärkeää. (Kukkola 2005, 25; Luojus 2011, 36.) Erityisesti korjaavan palautteen antamisen tulee olla luottamuksellista ja palaute tulee antaa yksityisesti. Korjaavan palautteen voi antaa esimerkiksi niin sanotun hampurilaispalautteen muodossa; aloittaen positiivisella palautteella, jatkaen rakentavaan palautteeseen ja kehittämiskohteisiin ja päättäen positiiviseen palautteeseen. (Luoja 2011, 36, 39.) Avoin ja luottamuksellinen ohjaussuhde helpottaa palautteen antamista ja vastaanottamista. Palautteen tulisi olla myös molemminpuolista eli ohjaajan tulee myös ottaa vastaan ja käsitellä saamaansa palautetta osana omaa kehittymistään ohjaajana. (Luoja 2011, 36.)

Arvioinnin tulee olla jatkuvaa eli yhteisiä keskusteluja tulisi käydä ja molemminpuolista palautetta antaa jokapäiväisten oppimistilanteiden yhteydessä alkukeskustelun, väliarvioinnin ja loppuarvioinnin lisäksi. Palaute tulisi antaa mahdollisimman pian toiminnan ja havaintojen jälkeen tai niiden aikana. Jatkuva palaute mahdollistaa omien virheellisten käsitysten tai toimintatapojen korjaamisen mahdollisimman pian, mutta myös motivoi. Arvioinnin pitäisi antaa opiskelijalle ja ohjaajalle tietoa siitä, mitä opiskelija on oppinut, mitkä asiat sujuvat jo sekä mihin asioihin tulisi vielä kiinnittää huomiota ja mitä tulisi vielä oppia. (Hätönen 2010, 9.)

Ohjaajan merkitys harjoittelun onnistumiselle on tämänhetkisen tutkimuksen valossa kiistämätön. Nimetyn ohjaajan ja opiskelijan toimiva ohjaussuhde ei kuitenkaan riitä, vaan koko harjoitteluyksikön tulee olla opiskelijamyönteinen ja oppimista tukeva (Jokelainen ym. 2011, 2863; Luojus 2011, 42–43).

5.5 Hoitotyön opettaja

Viides muuttujaryhmä Saarikosken Cles+T -mittaristossa on hoitotyön opettaja. Yhteistyösuhde opiskelijan, ohjaajan ja opettajan välillä on edelleen tärkeä huolimatta esimerkiksi opettajan roolin muutoksesta. Perinteisesti opettajan on katsottu tarjoavan apua ja tukea teorian ja käytännön yhdistämiseen ja ohjaajan olevan käytännön hoitotyön asiantuntija. Ohjaava opettaja voi tarjota tukea teorian ja käytännön yhdistämiseen myös harjoitteluyksikön vähemmän kokeneelle henkilökunnalle. (Saarikoski ym. 2009a, 170.)

Sairaanhoitajakoulutus siirtyi opistotasoisesta ammattikorkeakoulutasoiseksi koulutukseksi Suomessa noin viisitoista vuotta sitten. Se aiheutti koulutusjärjestelmässä suuren muutoksen organisatorisella ja pedagogisella tasolla. (Saarikoski ym. 2013b, 2-3.) Opetus pohjautuu aiempaa enemmän sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen ja tämä vaikuttaa selvästi myös ohjatun harjoittelun ohjaukseen. Lisäksi ammattikorkeakouluihin on kohdistettu viime aikoina suuria säästöpaineita. Säästöt ovat aiheuttaneet ja tulevat todennäköisesti lähivuosina aiheuttamaan monien ammattikorkeakoulujen terveysalan harjoittelujen ohjaukseen sen, että opettajien ohjausresursseja vähennetään entisestään (vrt. Saarikoski ym. 2008a, 1233–1237).

Ohjatun harjoittelun näkökulmasta koulutusjärjestelmän muutoksen aikana terveysalan opettajan harjoittelunohjausrooli on muuttunut muun muassa siten, että muutosten myötä opettajan rooli on muuttunut enemmän harjoittelun edellytysten ja puitteiden luojaksi sekä yhteyshenkilöksi. Opettajan odotetaan olevan pedagogisen osaamisensa lisäksi kehityshankkeiden käynnistäjä ja osaaja. (Saarikoski ym. 2009a, 170; Saarikoski ym. 2013b, 2-3.) Opettajien tapaamiset opiskelijoiden kanssa ohjatun harjoittelun aikana ovat myös vähentyneet (Saarikoski ym. 2009a, 170; Saarikoski ym. 2013b, 7) ja opiskelijat pitävät harjoittelun ohjaajaa tärkeimpänä roolimallina hoitotyöhön (Saarikoski ym. 2013a, 78–82).

Opettajalla on edelleen tärkeä rooli ohjatun harjoittelun onnistumisessa huolimatta tapahtuneista muutoksista. Ohjattua harjoittelua ei pidetä yksittäisenä oppimisjaksona tai -kokemuksena vaan osana laajempaa

oppimisprosessia, johon kuuluu muun muassa koulussa tapahtuva teoriaopetus sekä esimerkiksi oppimisen itsesääätelytaitojen ja ongelmanratkaisutaitojen opettaminen ja tukeminen. Opettajan tehtäviin kuuluu edelleen ohjata opiskelijaa harjoittelujaksolla tavoitteiden laatimisessa opetussuunnitelman ja henkilökohtaisen osaamisen mukaisesti. Opettaja osallistuu myös tarvittaessa harjoittelujaksoilla ilmenevien haasteiden ratkaisemiseen sekä on tärkeässä roolissa myös jakson arvioinnissa. (Roto 2013.) Teorian, käytännön ja opiskelijan oman oppimisen ja oppimistilanteiden reflektion sekä itsesäätelyn yhdistäminen vaatii koulun ja työelämän yhteistyötä sekä opettajalta erilaisten opetusmenetelmien käyttöä koululla annettavassa opetuksessa. Tässä koko prosessissa opettajalla on edelleen tärkeä rooli ja vastuu.

6 VERKKO-OPETUS

Verkko-opetuksella tarkoitetaan eri yhteyksissä hyvin erilaisia asioita. Verkko-opetuksesta voidaan kuitenkin laajasti määriteltynä puhua silloin, kun tietoverkolla on jokin rooli oppijan oppimisprosessissa. Verkko voi toimia esimerkiksi vuorovaikutuksen tapahtumapaikkana, opittavan tiedon lähteenä tai oppimismateriaalin jakelukanavana. (Kalliala 2002, 12.) Tässä kehittämishankeraportissa verkko-opetuksen käsittely on jätetty tietoisesti suppeammaksi kuin ohjatun harjoittelun ohjausprosessin käsittely.

6.1 Verkko-opetuksen muodot

Verkko-opetus voidaan jakaa verkon tukemaan ohjattuun lähiopetukseen, monimuoto-opetukseen, ohjattuun verkko-opetukseen sekä itseopiskeluun verkossa. Lähiopetuksen tukena käytettävässä verkko-opetuksessa perinteiset opetusmenetelmät, vuorovaikutuskeinot ja oppimateriaalit toimivat verkon rinnalla. Lähiopetus säilyy siis pääasiallisena opetusmuotona ja verkkoa voidaan käyttää esimerkiksi tietolähteenä tai materiaalipankkina. Monimuoto-opetuksessa itse opetustakin siirretään osin verkkoon materiaalin lisäksi. Opetus tapahtuu tällöin sekä lähiopetuksen että etäopetuksen keinoin. Ohjatussa verkko-opetuksessa opettaja ja opiskelija ovat aktiivisessa vuorovaikutuksessa keskenään erilaisten digitaalisten välineiden avulla ja opetus perustuu yhteisölliseen työskentelyyn. Itseopiskeluna tapahtuvassa opetuksessa verkossa opetus tapahtuu kokonaan verkon välityksellä. (Mänty & Nissinen 2005, 14.)

Itseopiskeltavassa verkko-opetuksessa opettaja rakentaa oppisisällöt ja oppimisprosessin raamit jo ennen varsinaisen oppimisprosessin alkua ja toteutumista. Opettajan laatimat materiaalit muodostavat itseopiskeltavan oppimateriaalipaketin, joka ohjaa oppijaa, testaa hänen osaamistaan ja antaa myös palautetta. Oppija vastaa oppimisprosessin viemisestä läpi itse eikä

opettaja osallistu enää varsinaiseen oppimisprosessiin. Opiskelijalla ei välttämättä ole lainkaan opettajan tai verkkotutorin tarjoamaa tukea itselle epäselvissä asioissa tai kohdissa. Itseopiskelupaketit tulisi suunnitella ja testata hyvin, jotta oppimisprosessissa tapahtuisi merkityksellistä oppimista eikä prosessi jää kesken epäselvyyksien vuoksi. (Kalliala 2002, 27-28.)

Verkko-oppimisen ydin on verkossa tapahtuvissa vuorovaikutuksellisissa prosesseissa. Se on oppimista, joka tapahtuu verkkoaineistojen, -tehtävien, -keskustelujen ja -työskentelyn parissa vuorovaikutuksellisenä prosessina. Verkko-opetuksessa voi olla vuorovaikutusta Kallialan (2002, 76) mukaan useammalla tavalla: opettajan ja oppijoiden välillä, oppijoiden kesken tai oppijan ja oppimateriaalin välillä. Vuorovaikutuksen tulee aiheuttaa oppijassa reflektiivistä toimintaa ja vaikuttaa sitä kautta oppijan ajatuksiin ja toimintaan. (Nevgi & Tirri 2003; 20; Ruohonen & Vartiainen.)

Verkkoympäristö itsessään ei tarjoa laadullisesti parempaa oppimista. Ei voida myöskään sanoa, mikä verkko-opetuksen muodoista olisi yleispätevin tai paras vaan verkon käytön mielekkyys opetuksessa ja sopivin valittava verkko-opetusmuoto riippuvat täysin opetustilanteesta ja sen tavoitteista. Verkko tulee sopeuttaa opetuksen tarpeisiin eikä päinvastoin. (Tella ym. 2001, 219.)

6.2 Oppimiskäsitykset verkko-opetuksen taustalla

Kaiken opetuksen taustalla on jokin käsitys oppimisesta ja opettamisesta, niin myös verkkopohjaisen opetuksen ja oppimisympäristöjen suunnittelun taustalla. Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen suunnittelu perustuu usein konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen (Manninen & Pesonen 2000, 64). Oppimiseen liittyvinä tärkeinä piirteinä voidaan verkko-opetuksen yhteydessä nähdä muun muassa käsitys oppijasta aktiivisena tiedon ja osaamisen rakentajana sekä näkemys oppimisen kontekstuaalisuudesta, tavoitteellisuudesta, yhteisöllisyydestä ja yksilöllisyydestä (Helakorpi, Aarnio & Majuri 2010, 150).

Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen ja –materiaalien suunnittelussa ja toteuttamisessa voi olla taustalla moni muukin kuin konstruktivistinen oppimiskäsitys. Taustalla oleva oppimiskäsitys voi olla esimerkiksi kognitiivinen, kokemuksellinen tai behavioristinen. Oppimiskäsitykset eivät sulje toisiaan pois vaan niitä voidaan hyvin käyttää toisiinsa lomittuneina oppimisympäristöjä suunniteltaessa. Tärkeintä on valita kuhunkin oppimistilanteeseen ja oppimisen osaprosessiin parhaiten sopiva oppimiskäsitys. (Manninen & Pesonen 2000, 64.)

6.3 Verkko-opetuksen mahdollisuudet ja haasteet

Verkko-opetuksen avulla voi tavoittaa nopeasti enemmän ihmisiä kuin perinteisen lähiopetuksen kautta. Se on usein myös kustannustehokasta. Työelämän organisaatioissa verkko-opetus mahdollistaa uudenlaisen tiedonhallinnan ja -jakamisen. Sen avulla pyritään kattamaan ennakoivaa koulutusta ja laajamittaista taitojen kehitystä. Kuitenkin verkko-opetuksen haasteena on saada aikaan merkityksellistä oppimista ja saada sitoutettua mahdollisimman moni opiskelija opiskelemaan ja oppimaan verkossa. (Toivola 2013, 11.) Vuorovaikutus on tärkeä osa myös verkko-opetusta ja sen puute saattaa aiheuttaa motivaation puutetta tai heikentää oppimistuloksia. Verkko-opimista edistäviä tekijöitä ovat muun muassa opiskelijan aktiivisuus, yhteistoiminnallisuus, opettajan antama tuki ja palaute, yksilöllinen oppimisympäristö sekä konstruktivisuus. (Johdanto verkkokurssien maailmaan; Nevgi & Tirri 2001, 119–120, 136–145; Kalliala 2011)

Verkko-opetus on joustavaa, koska siihen voi osallistua lähes missä vain ja usein voi myös valita osallistumisajan itselleen sopivaksi. Verkossa opiskellessa voi yleensä opiskella myös itselleen sopivissa jaksoissa. Verkossa opiskelu vaatii kuitenkin välineet, joilla pystyy osallistumaan opiskeluun ja opetukseen. Tämä voi olla rajoittava tekijä, vaikka nykyisin useimmilla onkin mahdollisuus verkko-yhteyksiin kotona, koulussa ja työpaikalla. (Nevgi & Tirri 2001, 136–145.)

Verkkopohjaisissa oppimisympäristöissä opiskeltaessa motivaatio on erityisen tärkeä tekijä, sillä oppiminen perustuu opiskelijan sitoutumiseen, omaehtoiseen tiedonhankintaan ja itseohjautuvuuteen (Tella ym. 2001, 226–228). Opiskelijan ja opettajan motivaatio, ennakkoasenteet ja tietotekniset taidot vaikuttavat oppimiseen verkkopohjaisissa oppimisympäristöissä. Opiskelijoiden aiemmissa tiedoissa ja taidoissa, oppimistyyliissä ja oppimistavoitteissa olevat erot saattavat korostua verkossa opiskeltaessa. Toisaalta verkko-opiskelu voi auttaa oppimisessa joitakin oppijoita ja tuoda opiskeluun lisäarvoa. (Kalliala 2011; Toivola 2013, 14.)

Verkko-opinnoissa saattaa olla vaikeampi hahmottaa ajankäyttöään ja omaa etenemistään opinnoissa eli verkko-opinnoissa vaaditaan oppimisen itsesäätelytaitoa. Verkko-opinnot saatetaan myös kokea eristäytyneisyyttä ja yksinäisyyttä ruokkiviksi. (Johdanto verkkokurssien maailmaan; Nevgi & Tirri 2001, 136–145; Kalliala 2011; Toivola 2013, 16–17.) Verkko-opetusta suunniteltaessa on kiinnitettävä huomiota opetusmateriaalin selkeyteen ja kiinnostavuuteen, sillä verkko-oppimisympäristön hahmottamisen vaikeus estää joidenkin kohdalla oppimista. Joillekin verkossa opiskelu on haasteellista johtuen jo tietoteknisten taitojen puutteesta. (Johdanto verkkokurssien maailmaan; Nevgi & Tirri 2001, 136–145; Kalliala, E. 2011)

Verkko-opetuksessa on tarjolla ja käytettävissä paljon materiaalia ja verkko-opetuksen kautta opiskelija voi syventyä itseään kiinnostaviin aiheisiin. Verkko-oppimismateriaalit jäävät usein opiskelijan saataville eli ovat tarvittaessa käytettävissä myöhemminkin. Tarjolla olevan materiaalmäärän johdosta opiskelijalle voi tulla kuitenkin myös niin kutsuttu infoähky, jolloin voi olla vaikeaa löytää olennaista kaiken saatavilla olevan tiedon joukosta. Opiskelijalta vaaditaan siis taitoa lähdekriittisyyteen ja itselle tärkeän tiedon valikointiin. (Johdanto verkkokurssien maailmaan; Kalliala 2011.)

7 KEHITTÄMISHANKKEEN PROSESSIN KUVAUS

Toive koulutussuunnitelman laatimiseen terveysalan opiskelijoiden ohjaajille tuli kehittämishankkeen tekijän työpaikalta Pirkanmaan sairaanhoitopiiristä. Siellä on toteutettu vuodesta 2008 Sosiaali- ja terveysministeriön (Heinonen 2004, 35) suositusten mukaista 3 opintopisteen ohjaaja-koulutusta lähiopetuksena. Organisaatiossa on kuitenkin tarve myös suppeammalle verkossa toteutettavalle täydennyskoulutukselle, jonka avulla voidaan tarjota perustietoa ohjaamisesta mahdollisimman monelle opiskelijalle ohjaavalle työntekijälle. Koulutuksen toivotaan motivoivan ohjaamiseen ja toimivan myös kimmokkeena osallistua laajempaan lähiopetuksena toteutettavaan ohjaaja-koulutukseen.

Kaikilla terveysalan ammattilaisilla oletetaan olevan ainakin jonkin verran sekä teoreettista että käytännön osaamista ainakin potilasohjauksesta, useimmilla myös opiskelijoiden ohjaamisesta. Koulutuksen kohderyhmä on silti melko heterogeeninen aiemman ohjausosaamisen, asenteiden, verkko-opiskelutaitojen sekä oppimisen itsesäätelytaitojen osalta.

7.1 Kehittämishankkeen lähtökohdat

Koska kehittämishankkeeseen käytettävissä oleva aika ja hankkeen laajuus olivat rajalliset, päädyttiin hankkeen puitteissa toteuttamaan koulutussuunnitelma verkkokoulutukseen. Jo koulutussuunnitelman tekovaiheessa on kuitenkin hahmoteltu kurssin tarkempaa sisältöä ja sen viemistä verkkoon eli selvitetty ja huomioitu verkko-opetuksen asettamia vaatimuksia koulutukselle. Mahdollisimman hyvän verkko-oppimismateriaalin toteuttaminen jatkossa sekä sisällön että verkko-oppimisen vaatimusten osalta mahdollistuu paremmin, kun nämä asiat on huomioitu jo koulutussuunnitelmaa laatiessa. Tekijän on tarkoitus jatkaa hanketta kouluun liittyvän kehittämishankkeen jälkeen osana työtään kehittämällä sisältöä, viemällä koulutus verkko-oppimisalustalle Fronteriin ja pilotoimalla se vielä opiskelijoita ohjaavilla hoitajilla ja opiskelijayhdyshenkilöillä.

Kehittämishankkeen työelämän ohjausryhmässä toimivat sairaanhoitopiirin kliininen opettaja (KTL), opetusylihoitaja, projektipäällikkö (TtT) sekä vt. opetusylihoitaja (TtM). Kaikki ohjausryhmän jäsenet ovat työskennelleet viime vuodet terveysalan ohjatun harjoittelun kehittämisen sekä ohjaajien kouluttamisen parissa. Sairaanhoitopiirin kliininen opettaja on vastannut organisaatiossa ohjaajien koulutuksesta vuodesta 2008 eli koulutusten aloittamisesta asti.

Työelämän ohjausryhmä on kommentoinut ja arvioinut koulutussuunnitelmaa ja sen teoriapohjaa hankkeen edetessä järjestetyissä tapaamisissa. Tapaamisia on hankkeen kuluessa ollut neljä. Ohjausryhmän kommentit ovat toimineet koko prosessin aikana hankkeen laadunarviointina. Palautteen kerääminen koko hankeprosessin ajan on mahdollistanut palautteen huomioimisen hankkeen suunnittelussa ja toteutuksessa alusta asti. Ohjausryhmä arvioi hankkeen ja sen tuotoksen myös hankkeen lopussa. Koulutussuunnitelma on toteutettu työelämäyhteistyökumppanin toiveet huomioiden sekä sisällön että laajuuden osalta. Kehittämishankkeelle on haettu tutkimuslupa Pirkanmaan sairaanhoitopiirin käytäntöjä noudattaen.

Ensimmäisessä tapaamisessa ohjausryhmän kanssa nousi ajatus Cles+T-mittariston käytöstä koulutussuunnitelman ja sen pohjalta tehtävän verkkokoulutuksen viitekehyksenä. Tapaamisessa rajattiin koulutussuunnitelman pohjalta laadittavan verkkokoulutuksen laajuus puoleen opintopisteeseen. Tämän tapaamisen pohjalta tekijä alkoi refleктоimaan aihetta ja kehittämään hanke-suunnitelmaa ja sen rakennetta. Hanke-suunnitelma toteutettiin keväällä 2013. Teoriaosuus pohjautui sovitusti Cles+T –mittaristoon sekä muuhun terveysalan ohjattua harjoittelua ja ohjaamista käsittelevään teoriaan. Suunnitelmassa oli huomioituna myös verkko-opetuksen haasteet ja mahdollisuudet.

Toisessa tapaamisessa ohjausryhmän kanssa käytiin läpi hankesuunnitelma eli hankkeen tavoite ja tarkoitus sekä ehdotuksia koulutussuunnitelman rakenteesta, sisällöstä ja aikataulusta. Työn keskeisiä käsitteitä tarkennettiin yhdessä. Kehittämishankkeen viitekehykseksi hyväksyttiin tekijän ehdottama

konstruktivistinen ja sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys sekä kokemuksellinen oppiminen. Sittemmin koulutussuunnitelman sisällön viitekehykseksi tarkentui sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys ja kokemuksellinen oppiminen. Itsenäisesti opiskeltavan verkkokoulutuksen pohjaksi tulevan koulutussuunnitelman laatimista ohjasi konstruktivistinen oppimiskäsitys. Teoriapohjaa ja koulutussuunnitelmaa lähdettiin muokkaamaan ja laajentamaan tapaamisen kommenttien ja keskustelun pohjalta.

Hankkeen teoriapohja laadittiin sovitusti Cles+T-mittariston (2002, 2008a) pohjalta mukaillen. Ohjausryhmä ja tekijä pitivät tärkeänä riittävän laajaa ja kattavaa teoriaosuutta ohjaamisesta, jotta sen pohjalta olisi mahdollista tehdä tutkittuun tietoon pohjautuva verkkokoulutus. Koulutussuunnitelman rakenne ja sisältö pohjautuvat ohjaamista käsittelevään tutkimukseen, jota on auki kirjoitettu kehittämishanke-raportin teoriaosuuteen. Teoriaosuudessa verkko-opetuksen osuus on tarkoituksella jätetty suppeammaksi kuin ohjaajuutta ja sosio-konstruktivistista oppimiskäsitystä koskeva teoreettinen osuus, koska ohjaajuuteen ja oppimiskäsitykseen liittyvä perusteellisempi tieto näyttäytyi hankkeen tavoitteen ja tarkoituksen kannalta tärkeämpänä sekä tekijän että ohjausryhmäni mielestä.

Kolmannessa tapaamisessa ohjausryhmä antoi vahvistusta käytetylle näkökulmalle ja sille, että teoria vastasi työelämän näkökulmasta heidän tarvettaan ja ajatustaan koulutussuunnitelman pohjana. Hoitotyön lähtökohtien osuus oli tässä kohtaa painottunut työssä Cles+T-mittariston osioista vähiten. Tapaamisessa keskusteltiin eettisten asioiden tärkeydestä osana ohjatussa harjoittelussa oppimista ja ohjaamista. Näiden keskustelujen perusteella hoitotyön lähtökohtien osiota laajennettiin ja eettisen näkökulman osuutta lisättiin työhön. Tapaamisessa keskusteltiin koulutussuunnitelman teemoista ja otsikoinnista ja ideoitiin sen otsikointia. Cles+T-mittaristoon tehtyä teemoittelua koulutussuunnitelmaa varten on kuvattu seuraavassa kappaleessa Teoriasta koulutussuunnitelmaksi.

7.2 Teoriasta koulutussuunnitelmaksi

Koulutussuunnitelma on pyritty luomaan niin, että sen pohjalta laadittava oppimismateriaali olisi selkeä ja helppolukuinen, jotta mahdollisimman moni motivoituisi suorittamaan kurssin loppuun ja kurssin puitteissa syntyisi jokaiselle uusia oppimiskokemuksia. Koulutussuunnitelmaa laadittaessa on huomioitu koulutuksen sisällön ja teemoittelun lisäksi itsenäisesti opiskeltavan verkko-opetuksen asettamat vaatimukset suunnitelmalle

Matikaisen ja Mannisen (2000, 147) mukaan oppimateriaalien suunnittelua ja toteuttamista voidaan pitää verkko-opetuksen ja verkkopohjaisten oppimisympäristöjen keskeisimpänä elementtinä. Näin ollen oppimateriaalien suunnittelua ei voi heidän mukaansa irrottaa koko oppimisympäristönsuunnittelusta. Tähän perustuen verkko-opetuksen vaatimuksia on otettu mukaan hankkeen teoriaosaan ja verkko-opetuksen vaatimukset on huomioitu koulutussuunnitelman laadinnassa jo alkuvaiheessa.

Verkko-opetukselle luodaan sisältö oppimateriaalien kautta ja oppimateriaalien avulla parhaimmillaan ohjataan verkossa tapahtuvaa oppimisprosessia (Sallila & Kalli 2001, 80–82). Mitä enemmän verkko-opetus on opiskelijan itsenäiseen opiskeluun pohjautuvaa, sitä enemmän oppimateriaaleihin tulisi sisällyttää oppimista ohjaavia elementtejä (Kalliala 2002, 57–58). Jotta koulutussuunnitelmaan on voitu sijoittaa oppimista helpottavia ja ohjaavia elementtejä, on sen sisältö jaettu pienempiin osiin Cles-mittarin teemoihin pohjautuen ja osin niitä mukaillen. Silander ja Koli (2002) ovat nimenneet tällaiset pienemmät oppimateriaalin osat oppimisaihioiksi. Ne ovat itsenäisiä kokonaisuuksia ja ohjaavat oppijan oppimisprosessia. Koulutuksen rakennetta ja sisältöä suunniteltaessa on huomioitu, että koulutuksen voi suorittaa itselleen sopivina ajankohtina pienempinä kokonaisuuksina ilman, että kokonaisuudesta tulee pirstaleinen. Suunnitelma myös teemoiteltiin niin, että sen pohjalta laadittavan verkkokurssin sivut olisivat oppijalle mahdollisimman loogiset. Koulutussuunnitelmassa huomioitiin hyvän ja selkeän ohjeistuksen merkitys osana verkkokurssia.

Kurssin loppuun suunniteltiin lyhyt lopputesti monivalintakysymyksistä. Lopputestin hyväksytysti suorittanut voi tulostaa itselleen todistuksen kurssin suorittamisesta. Näin oppija saa pienimuotoisen palautteen itselleen kurssista sekä mahdollisesti merkinnän kurssin suorittamisesta työnantajan täydennyskoulutusrekisteriin.

Koulutussuunnitelman laatimisessa huomioitiin suunnitelman pohjalta jatkossa tehtävän koulutusmateriaalin jatkokehittäminen ja se, miten materiaalin saa selkeästi esitettyä verkko-opetuksen keinoin. Tämän vuoksi hankkeen pohjana käytettävää Cles+T- mittariston otsikointia mukailtiin ja teemoja yhdisteltiin koulutussuunnitelmaa varten.

Koulutussuunnitelman runko muodostettiin Cles+T-mittariston muuttujista työyksikön ilmapiiri, hoidon lähtökohdat, työyksikön ohjaukselliset lähtökohdat ja ohjaussuhteen toimivuus. Lisäksi mittariston taustamuuttujista valittiin keskeisiksi asioiksi opiskelijan ammatillinen kasvu, tavoitteellisuus, arviointi ja ohjauskeskustelut. Nämä keskeiset teemat nousivat teoriaan ja tekijän omaan työkokemukseen perustuen sekä refleктоimalla ajatuksia ohjausryhmän kanssa. Ohjausryhmä tuki tekijän valintoja keskeisiksi nostettujen teemojen osalta.

Hoitotyön opettajan osuus osana ohjattua harjoittelua on jätetty tietoisesti suppeammaksi henkeraportin teoriaosuudessa. Opettajalla on kuitenkin oleellinen osa ohjatun harjoittelun onnistumisessa. Koulutussuunnitelmassa hoitotyön harjoittelua ohjaavan opettajan rooli tulee esiin oleellisilta osin materiaalin sisällä, ei omana teemanaan. Opettajan osuus tulee näkymään koulutussuunnitelman sisällössä ainakin tavoitteellisuuden ja arvioinnin osioissa.

Keskeisiksi Cles+T -mittaristosta ja teoriasta nostetuista ohjattuun harjoitteluun keskeisesti liittyvistä käsitteistä ammatillinen kasvu pyritään tuomaan esille kaikissa osioissa. Ammatillinen kasvu on oleellinen ohjatun harjoittelun ja koko koulutuksenkin tavoite. Tavoitteellisuuden, arvioinnin ja ohjauskeskustelujen katsotaan olevan kiinteä osa ohjaussuhdetta ja sen toimivuutta. Koulutussuunnitelmassa nämä teemat on sijoitettu otsikon Ohjaussuhde alle. Tämä valinta oli melko haasteellinen, koska osaltaan tavoitteellisuus ja arviointi

sekä ohjauskeskustelutkin liittyvät myös ohjauksellisiin lähtökohtiin. Suomessa käytössä olevassa Cles+T -mittaristossa muuttuja "Ohjaajani ohjaustaidot tukivat oppimistani" on sijoitettu ohjauksellisten lähtökohtien alle, mikä perustelisi näiden teemojen kuulumista ohjauksellisiin lähtökohtiin. Teoriaan pohjautuen sekä koulutussuunnitelman selkeyden ja luettavuuden takia ohjaajan ohjaustaidot sisältäen tavoitteellisuus, arviointi ja ohjauskeskustelut on kuitenkin sijoitettu koulutussuunnitelmassa Ohjaussuhde-otsikon alle.

Cles+T-mittariston muuttujat työyksikön ilmapiiri ja työyksikön ohjaukselliset lähtökohdat liittyvät molemmat työyksikön pedagogiseen ilmapiiriin eli harjoittelun oppimisympäristöön ja näiden muuttujien alla olevat asiat ovat vahvasti toisiinsa liittyviä. Suurin osa näiden muuttujien väittämistä on yhdistetty yhdeksi muuttujaksi Cles+T-mittaristoa käsittelevissä kansainvälisissä tutkimuksissa (Saarikoski ym 2008a, 2009a, 2009b). Suomessa käytössä olevassa Cles+T-mittaristossa (Saarikoski 2002) nämä muuttujat on kuitenkin eroteltu erillisiksi osioiksi ja tätä jakoa käytettiin teoriapohjaa muodostettaessa. Kehittämishankeprosessin aikana näiden muuttujien limittyminen mietitytti tekijää paljon. Osiot olivat erilliset, mutta sisälsivät silti toisiinsa vahvasti liittyviä asioita; se aiheutti haasteita koulutussuunnitelmaan teemoitteluun. Tämän pohdinnan pohjalta nämä muuttujat yhdistettiin koulutussuunnitelmaan yhdeksi osioksi, joka otsikoitiin Oppimisympäristöksi. Tämä ratkaisu tuo selkeyttä suunnitelman pohjalta tehtävään verkkokoulutukseen, koska tällöin samantyyppisiä asioita käsittelevä tieto on saatavilla samasta kokonaisuudesta ja toisaalta samaa asiaa ei toisteta eri otsikoiden alla.

Muokattuina pääotsikoista Ohjaussuhde ja Oppimisympäristö saatiin keskenään tasapainoisemmat. Kolmas pääteema koulutussuunnitelmassa on Hoidon lähtökohdat, joka jää kahta muuta suppeammaksi sisältönsä ja siihen suunnitellun opiskeluajan puolesta. Pääotsikoiden sisällöt vastaavat muutosten myötä enemmän otsikointia ja ovat lukijalle ymmärrettävämmät. Nämä muutokset helpottanevat koulutuksen rakenteen ja sisällön hahmottamista. Se on tärkeää, koska kyse on itseopiskeltavasta verkkokoulutuksesta.

7.3 Kehittämishankkeen loppuun saattaminen

Kolmannen ohjausryhmän tapaamisen jälkeen hankeraportin teoriaosuuteen tehtiin ohjausryhmän kanssa käydyn keskustelun pohjalta pieniä muutoksia ja lisäyksiä. Hankeraporttiin lisättiin kuvaus koulutussuunnitelman toteutuksesta sekä pohdinta-osuus. Teoriaosuutta muokattaessa teoriaosuuteen lisättiin pedagogista näkökulmaa lähdekirjallisuuden pohjalta.

Viimeisessä tapaamisessa ohjausryhmä antoi positiivista palautetta hankeraportista ja siihen tehdyistä muutoksista. Ohjausryhmä arvioi hankeraportin ja kehittämishankkeen tuotoksena tehdyn koulutussuunnitelman vastaavan työelämän tarvetta. Myös hankeraportin teoriaosuuden katsottiin olevan hyödynnettävissä työelämässä. Koulutussuunnitelman runkoa pidettiin selkeänä ja ohjausryhmälle esiteltyjä koulutuksen alustavia sisältöjä hyvinä.

Valmis koulutussuunnitelman runko esiteltiin myös yhdelle Pirkanmaan sairaanhoitopiirin pitkään ohjattujen harjoittelujen koordinoinnista ja kehittämisestä vastanneelle opetushoitajalle. Hän piti suunnitelmaa hyvänä ja kommentoi sen sisältävän keskeiset asiat harjoittelujen ohjaamisesta. Oppimisymäristöä kuvannut osio oli koulutussuunnitelmassa pitkään nimellä työyksikkö, mutta tämän keskustelun pohjalta osion nimi muutettiin Oppimisympäristöksi.

Valmiille kehittämishanketyölle haettiin julkistamislupa Pirkanmaan sairaanhoitopiirin ohjeistuksen mukaisesti. Kehittämishankeraportin liitteenä julkaistaan koulutussuunnitelman runko ilman koulutuksen alustavia sisältöjä.

8 POHDINTA

Kehittämishankkeen teoriaosuuden pohjana käytettiin mahdollisimman monipuolista ja tuoretta kotimaista ja kansainvälistä lähdekirjallisuutta, huomioiden riittävän määrän tieteellisiä julkaisuja. Teoriaosuuksessa käytettiin sekä hoitotieteellisiä että kasvatustieteellisiä lähteitä. Tämä kasvatti lähdemateriaalin määrää, mutta oli perusteltu valinta. Näin saatiin kerättyä riittävästi tietoa ohjaajuudesta terveysalan substanssissa, oppimisenäkemyksistä ja ohjaajuudesta kasvatustieteen näkökulmasta sekä perustietoa verkko-opetuksesta.

Kehittämishankkeessa nousi esiin pedagogisen osaaminen vaatimus ja oppimiskäsitysten huomioiminen kahdesta näkökulmasta. Sosio-konstruktivistisen oppimiskäsityksen ja kokemuksellisen oppimisen näkökulmat ohjasivat ohjatun harjoittelun ohjausprosessin kuvausta ja teoriaa. Nämä oppimisenäkemykset tuodaan esiin verkkokoulutuksen koulutussuunnitelman sisällössä. Koulutussuunnitelman pohjalta tehtävässä koulutuksessa siis pyritään tuomaan ohjaajille esiin erityisesti sosiokonstruktivistista oppimiskäsitystä osana terveysalan ohjattua harjoittelua ja sen ohjausta. Konstruktivistinen oppimiskäsitys on nykyisin oleellinen osa verkko-opetusta ja sen suunnittelua ja se ohjasikin koulutussuunnitelman laatimista. Tätä valintaa ohjasi myös se, että koulutussuunnitelma laadittiin itseopiskeltavaan verkkokoulutukseen.

Opiskelija-ohjausta käsittelevässä lähdeaineistossa ja sen analyysissä on tullut vahvasti esiin sosiokonstruktivistinen näkökulma. Tämä näkökulma on pyritty saamaan näkymään hankkeen teoriaosuuksessa ja siihen pohjautuvassa koulutussuunnitelmassa. Koulutussuunnitelma on suunniteltu sellaiseksi, että sen pohjalta tehtävästä koulutuksesta välittyy kurssin opiskelijoille harjoittelujen ohjaamiseen liittyvät keskeiset asiat sisältäen sosiokonstruktivistisen näkökulman oppimisesta ja ohjaamisesta terveysalalla opiskelijan omaa reflektiota herättävällä ja oppimista tukevalla tavalla.

Koska kehittämishankkeen tarkoitus on ollut tehdä koulutussuunnitelma nimenomaan verkkokoulutukseen, on hankeprosessin edetessä huomioitu myös verkko-opetuksen asettamat tekniset ja sisällölliset vaatimukset sekä teoriaosuudessa että koulutussuunnitelman teossa. Nykyisin ajatellaan verkko-opetuksen pohjautuvan useimmiten konstruktivistiseen tai jopa sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Koulutus, johon koulutussuunnitelma laadittiin, tulee olemaan itseopiskeltava. Tämä asettaa haasteensa siihen, miten koulutuksen sisällöstä saadaan itsereflektiota ja merkityksellistä oppimista edesauttava. Vuorovaikutuksellisuus muiden oppijoiden tai opettajan kanssa on linjattu tämän koulutuksen ulkopuolelle, koska koulutus vastaa tällaisenaan yhteistyöorganisaation tarvetta ja resursseja. Koulutussuunnitelmasta on pyritty muokaamaan sellainen, että sen pohjalta laadittava koulutus herättää opiskelijassa ajatuksia omasta ohjaajuudesta, oman yksikön pedagogisesta ilmapiiristä ja hoitotyön lähtökohdista suhteessa kurssin sisältöön. Kurssin toivotaan herättävän myös keskustelua ohjaajuudesta omien kollegoiden kanssa, vaikka se itseopiskeltava tuleekin olemaan. Parhaimmillaan yksittäisellä ohjaajalla syntynyt oman ohjaajuuden tai oman yksikön toiminnan kehittämisajatus voi parantaa ohjaamisen laatua koko yksikössä.

Koulutussuunnitelmaa laadittaessa on huomioitu verkkokoulutuksen suunnitteluun liittyviä tekijöitä. Otsikoinnissa on pyritty selkeyteen ja informatiivisuuteen. Osioiden teemat ja niiden sisältämän oppimismateriaalin laajuus on suunniteltu niin, että kurssi olisi mahdollista suorittaa selkeissä osissa. Kurssin jatkotyöstämistä varten tekijä on hahmotellut tekstiosia sekä etsinyt oppimismateriaaleihin oppimista tukevia linkkejä, lyhyitä testejä ja pienimuotoisia pohdintatehtäviä. Näitä keskeneräisiä sisältöjä ei liitetä julkaistavaan hankeraporttiin. Oppimismateriaalin määrän tulee vastata puolen opintopisteen opiskelua, joten esimerkiksi linkkejä eri tietolähteisiin tai pohdintatehtäviä ei voi sivuille laittaa liikaa. Tutustuminen Fronter-oppimisalustaan sekä sen toiminnan ja aineiston alustalle viemisen selvittäminen oli hyödyllistä tekijän oman oppimisprosessin kannalta ja vei verkkokoulutuksen suunnittelua eteenpäin, vaikka ei enää varsinaisesti kuulunutkaan kehittämishankkeeseen. Kehittämishanke on opettanut verkko-opetukseen liittyviä perusasioita ja tästä taidosta on varmasti hyötyä jatkossa.

8.1 Oma oppiminen hankeprosessissa

Vaikka ohjausprosessiin ja ohjatussa harjoittelussa tapahtuvaan oppimiseen liittyvät asiat ja teoriakin ovat olleet hankkeen tekijälle jo tuttuja, on osaaminen näistä syventynyt ja laajentunut kehittämishankkeen myötä. Pelkästään jo teoriaosuuden työstäminen on syventänyt tekijän osaamista ohjatun harjoittelun ohjaamisesta ja koko ohjausprosessista, erityisesti pedagogisesta näkökulmasta.

Hanke on toteutettu pääosin tekijän omalla ajalla, työelämätapaaamia ja joitain keskusteluja lukuun ottamatta. Teoriaosuus on alun perin suunniteltua kattavampi, mutta toisaalta valinta on perusteltu koulutussuunnitelman ja jatkossa sen sisällön laatiminen huomioiden. Myös ohjausryhmä on puoltanut riittävän teoriapohjan laatimista koulutussuunnitelman pohjaksi. Ohjaamista ja ohjaajuutta käsittelevä teoria on oleellinen osa myös opettajan pedagogista osaamista, oppimisen ohjaamisen taito muuttuu tulevaisuudessa nykyistäkin tärkeämmäksi osaksi opettamista. Kaikkiaan kehittämishanke on ollut tekijälle hyvin opettavainen.

Kehittämishankkeen tekemisessä yksin, ainoana opiskelijana, on etunsa ja haasteensa. Yksin tehdessä voi aikatauluttaa tekemisensä oman aikataulunsa mukaan ja toisaalta myös vaikuttaa työn sisältöön ja näkökulmaan itse. Yksin tehden työnjakoa ja sen tasapuolisuutta ei tarvitse miettiä, koska kaikki työ tulee tehtäväksi itse. Hanketyö on tehty täysipäiväisen työn ohessa. Hankkeesta tuli yksin tehden työmäärältään suhteessa melko työläs eikä ollut opiskelutovereita, joilta olisi saanut tukea hankkeen eteenpäinviemiseen.

Työ on tehty työelämän ammattitaitoisen ohjausryhmän ohjauksessa, joten aihetta on päässyt kuitenkin työstämään ryhmässä. Ohjausryhmä on antanut työstä palautetta, vahvistusta ajatuksille ja ideoita hankkeeseen. Hankkeen tekeminen työelämäyhteistyössä ja sovitut tapaamiset ohjausryhmän kanssa ovat asettaneet tietyn aikataulun, mikä on välillä kannustanut saamaan työtä eteenpäin. Ohjausryhmä on antanut osaltaan kokemuksen ryhmässä työskentelemisestä, joskaan tämä työtapo ei täysin vastaa opiskelijaryhmässä

tehtävän hankkeen etuja tai haasteita. Tämän hankkeen osalta valittu työtapa on ollut hyvä valinta.

8.2 Tulevaisuuden mahdollisuudet ja haasteet

Ammattikorkeakoulumaailmassa tapahtuvat muutokset ja kouluihin kohdistuvat säästöt aiheuttanevat tulevaisuudessa sen, että opettajien harjoittelujen ohjaukseen varattu aika vähenee entisestään. Ohjaajien ohjausosaaminen nousee entistäkin tärkeämmäksi. Näin ollen olisi erittäin tärkeää saada kaikille opiskelijoita ohjaaville ainakin perustiedot ohjaamisesta ja saada mahdollisimman moni motivoitua ohjaamiseen ja luotua opiskelijamyönteinen pedagoginen ilmapiiri harjoitteluorganisaatioihin.

Terveysalan harjoitteluja ohjaavat organisaatiot ovat kohdanneet säästöpaineita. Verkkokurssin muodossa tarjottava täydennyskoulutus on todennäköisesti kustannustehokas ja sitä voidaan tarjota useammalle kuin lähiopetuksena toteutettavaa koulutusta; osallistujilta ei kulu paljon työaika koulutukseen osallistumiseen ja toisaalta verkkokurssin tarjoaminen itseopiskeltavana on edullinen tapa järjestää täydennyskoulutusta. Kehittämishankkeessa laadittu koulutussuunnitelma ja sen pohjalta jatkossa toteutettava koulutus vastaavat työelämän määrittämään tarpeeseen sekä laajuudeltaan että opiskelutavaltaan.

Hankkeen tuotoksena tehtyyn koulutussuunnitelmaan pohjautuvan verkkokoulutuksen ei ole tarkoitus korvata lähiopetuksena tarjottavaa ohjaajien koulutusta. Se on suunnitellusti melko suppea ja kattaa perusasiat. Tulevaisuudessa on mietittävä, miten valmis verkkokoulutus saadaan markkinoitua ohjaajille, ohjattua tarvittaessa sen käyttöä ja motivoitua kurssin aloittaneet käymään se loppuun asti. Verkkokoulutuksena toteutettavassa ohjaajakoulutuksessa on todennäköisesti haastavaa saada aikaan ohjaajuuden kehittymiselle tärkeää reflektiota toisten kanssa. Tämän vuoksi koulutussuunnitelma luotiin konstruktivistisen oppimiskäsityksen pohjalta, joka kyllä korostaa reflektoinnin tärkeyttä, muttei niin paljon oppimisen

yhteisöllisyyttä. Koulutuksella pyritään siis saamaan aikaan ainakin itsereflektiota omasta ohjaajuudesta; joidenkin osallistujien kohdalla asioiden reflektointi yksin saattaa kuitenkin jäädä. Toisaalta joidenkin kohdalla itseopiskeltava verkkokoulutus saattaa herättää ajatuksia, joista keskustellaan yhdessä kollegojen kanssa työyhteisössä aikaansaaden yhteisöllistä oppimista. Sekä itsereflektiota että keskustelua kollegojen kanssa voi pyrkiä herättämään esimerkiksi tarkoin valituilla ja kurssin laajuuteen mitoitetuilla konkreettisilla esimerkeillä, ohjaajuutta koskevilla testeillä tai pohdintatehtävillä.

Verkkokoulutusta tulisi tarjota lähiopetuksena järjestettävän ohjaajakoulutuksen rinnalla eikä pyrkiä korvaamaan sitä. Ohjaajien verkkokoulutukseen voisi jatkossa suunnitella mahdollisesti enemmän vuorovaikutuksellisuutta muiden ohjaajien sekä opettajan tai verkkotutorin kanssa, jos se resurssien puitteissa on mahdollista.

Useimmat ohjaajakoulutukset rakentuvat erityyppisesti kuin tämä Cles+T -mittaristoon pohjautuva koulutussuunnitelma. Ne etenevät usein opiskelijan ohjatun harjoittelun prosessin etenemisjärjestyksessä: ennen kuin opiskelija tulee harjoitteluun – opiskelijan saapuminen harjoitteluun – opiskelija harjoittelujaksolla – harjoittelujakson lopuksi. Tällainen luokittelu on perinteinen, selkeä ja varmasti hyödyllinenkin erityisesti pienemmissä organisaatioissa, joissa yksi ohjaaja voi joutua huolehtimaan koko harjoitteluprosessista kaikkine käytännönjärjestelyineen. Suuremmissa organisaatioissa ohjatut harjoittelut on kuitenkin jo koordinoitu selkeästi eikä kaikkien käytännön asioiden järjestäminen kuulu opiskelijan omaohjaajan tehtäviin. Näissäkin organisaatioissa omaohjaajan on silti tiedettävä yleisesti ohjausprosessin kulku ja prosessin työnjako – kaikkein tärkeintä on kuitenkin oma rooli ohjaajana, omat ohjaustaidot sekä jokaisen työyhteisön jäsenen rooli hyvän oppimisympäristön luomisessa. Koska tämän kehittämishankkeen kohdalla kyseessä on melko suppean koulutuksen pohjaksi laadittu koulutussuunnitelma, saattaa osoittautua hyväksi ratkaisuksi luokitella oppimismateriaali uudella tavalla: tuoda esiin tärkeimpiä ohjaustaitoihin ja oppimisympäristöön liittyviä asioita. Tällä tavalla voidaan itseopiskeltavallakin verkkokurssilla saada ehkä aikaan reflektiota, motivoitumista ja muutosta omissa asenteissa - vähintäänkin

tarjota jokaista ohjaajaa koskettavaa perustietoa ohjaamisesta ja ohjausprosessista.

Haasteita on toki useita. Sairaanhoidopiirien hoitotyön yksiköissä toimintaa on tehostettu viime aikoina paljon. Ei ole varmuutta, voidaanko tai halutaanko henkilökunnalle antaa aikaa verkkokurssin suorittamiseen ainakin osin työajalla. Koulukseen myönnettävän työajan käyttömahdollisuus tai sen poisjääminen taas vaikuttanee joidenkin kohdalla myös motivaatioon osallistua koulutukseen. Täydennyskoulutusta on tarjolla nykyisin melko paljon, jolloin henkilökunta ja esimiehet tekevät priorisointia sen suhteen, mikä koulutus koetaan tärkeimmäksi kulloinkin.

Haasteeksi saattaa muodostua se, miten valmis verkkokoulutus saadaan markkinoitua ohjaajille ja heidän esimiehilleen. Kurssista ja sen sisällöstä pitäisi pystyä informoimaan motivoivalla tavalla. Jollain tapaa on pystyttävä myös ohjaamaan kurssin oppimisalustan käyttöä niille, joille tietotekniikka ei ole välttämättä niin tuttua. Näin kurssille osallistuminen ei jäisi kiinni ainakaan tiedon tai tietoteknisten taitojen puutteesta. Yksi keino viedä tietoa kurssista ja tarvittaessa apua kurssin aloittamiseen voisivat olla ohjattua harjoittelua koordinoivien ja ohjaajia kouluttavien henkilöiden pitämät osastotunnit työyksiköissä.

Toivottavasti verkkokoulutus saadaan tehtyä mahdollisimman pian valmiiksi koulutussuunnitelman ja jo hahmotellun sisällön pohjalta. Tällaista pienimuotoista itseopiskeltavaa ohjaajakoulutusta verkko-oppimisympäristössä ei ole terveystalalla aiemmin tehty ainakaan tekijän tietojen mukaan. Toivottavasti tulevaisuudessa suurin osa sairaanhoidopiirin terveystalalla opiskelijoiden ohjaajista on suorittanut vähintäänkin ohjaajille suunnatun verkkokurssin ja saanut perustiedot nykypäivän opiskelijaohjausprosessista ja sen tärkeimmistä elementeistä. Tämä edellyttää, että kurssista saadaan tehtyä riittävän kiinnostava, selkeä ja motivoiva ja lisäksi kurssi saadaan markkinoitua hyvin kohderyhmälle. Parhaimmillaan verkkokurssi tarjoaa perustietopakettia ohjausprosessista ohjaajille, motivoi ohjaajia ja kannustaa kouluttautumaan lisää. Kurssille osallistuvat voisivat käyttää verkkokurssin oppimismateriaalia myöhemminkin käsikirjatyyppisesti halutessaan palata ohjaamiseen liittyviin

asioihin. Onnistuessaan verkkokurssia voidaan suunnitelman tekijän luvalla käyttää ohjaajien kouluttamiseen myös muissa organisaatioissa.

LÄHTEET

Ammattikorkeakoululaki 351/2003.

Elcigil, A. & Sari, H.Y. 2008. Students' opinions about and expectations of effective nursing clinical mentors. *Journal of Nursing Education*, 47 (3), 118-123.

Euroopan parlamentin ja neuvoston direktiivi 2005/36/EY.

Frisk, T. 2010. Työpaikkaohjaaja opiskelijan ohjaajana. Frisk, T. (toim.) Helsinki: Educa-projektit.

Harjoittelun ja työssäoppimisen ohjauksen laatuvaatimukset ja –kriteerit sosiaali- ja terveysalalla. 2011. VeTe-Hanke. Pohjois-Karjalan sairaanhoito- ja sosiaalipalvelujen kuntayhtymä

Heinonen, N. 2004. Terveysalan koulutuksen työssäoppimisen ja ohjattu harjoittelu. Suositus sosiaali- ja terveydenhuollon toimintayksiköille. Sosiaali- ja terveysministeriön monisteita 2003: 22. Sosiaali- ja terveysministeriö.

Helakorpi, S., Aarnio, H & Majuri, M. 2010. Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin. Hämeen ammattikorkeakoulu. Ammatilline opettajakorkeakoulu. Julkaisuja: 2010:1. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Helin, R. 2004 Opiskelijaohjaus osana terveysalan ammattilaisen työtä. Ohjaajan näkökulma. Pro gradu –tutkielma. Oulun yliopisto, hoitotieteen ja terveyshallinnon laitos.

Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara P. 2008. Tutki ja kirjoita. Helsinki. Tammi.

Hätönen, H. 2010. Työpaikkaohjaaja opiskelijan arvioijana. Helsinki: Educa-projektit.

Johdanto verkkokurssien maailmaan. Koppa-verkkosivusto, Tietotekniikan laitos, Jyväskylän yliopisto. Saatavilla verkosta:
<<https://koppa.jyu.fi/avoimet/mit/Verkkokurssin%20tuotantoprosessi/johdanto-verkkokurssien-maailmaan> > . Luettu 14.3.2013.

Jokelainen, M., Turunen, H., Tossavainen, K., Jamookeah, D. & and Coco, K. 2011. A systematic review of mentoring nursing students in clinical placements. *Journal of Clinical Nursing*, 20, 2854 - 2867. Blackwell Publishing Ltd.

Jääskeläinen, L. 2009. Sairaanhoitaja opiskelijan käytännön harjoittelun ohjaajana. Pro gradu –tutkielma. Tampereen yliopisto, Hoitotieteen laitos.

Kaarto, M. 2010. Sairaanhoitajaopiskelijan ohjaajana toimiminen: mistä motivaatiota ohjaamiseen? Pro Gradu -tutkielma. Turun yliopisto.

Kaihlanen, A-M. 2010. Hoitotyön opiskelijasta sairaanhoitajaksi –kokemus roolin muutoksesta ja ohjaajan mahdollisuuksista tukea opiskelijaa. Pro Gradu-tutkielma. Turun yliopisto.

Kalliala, E. 2002. Verkko-opettamisen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus.

Kalliala, E. 2011. Opettaminen verkossa – verkko-opettamisen monet kasvot. Dia-sarja, Helsingin kesäyliopisto. Saatavilla verkossa: <http://www.slideshare.net/EijaKalliala/kesayo110808> . Luettu 12.4.2013.

Kaukiainen, A., Vauras, M. & Lappalainen, M. 1994. Kohti tehokkaita oppimisympäristöjä: opettajien työnohjaus keskiasteella. Turku: Turun yliopiston oppimistutkimuksen keskuksen julkaisuja.

Kolb, D. A. 1984. Experiential learning: Experience as a source of learning and development. Engelwood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Kostiainen, J. & Hupli, M. 2012. Ohjaajan ja opiskelijan välinen ohjauskeskustelu ohjatussa harjoittelussa – käsiteanalyysi hybridisen mallin mukaan. Hoitotiede, 25 (1), 2 - 11.

Kukkola, E. 2008. Sairaanhoitajan opiskelijaohjaustaidot sekä ohjaajakoulutuksen tarve ja hyöty. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto.

Kukkonen, H. 2010. Positiointi oppimisen tukena. Teoksessa Ropo, E & Silfverberg, H. & Soini, T. (toim.) Toisensa kohtaavat ainedidaktikat. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A 31.

Kupias, P. 2001. Oppia opetusmenetelmistä. Helsinki: Educa-Instituutti.

Lehtola, A & Vehkaperä, A. 2008. Opiskelijaohjaus ennen ja jälkeen ohjaajakoulutuksen. Opiskelijavastaavien näkökulma. Pro gradu –tutkielma. Oulun yliopisto, terveystieteiden laitos.

Luojaus, K. 2011. Ammattitaitoa edistävän harjoittelun ohjauksen toimintamalli. Akateeminen väitöskirja. Tampereen Yliopisto, Hoitotieteen laitos.

Luojaus, K. Projektipäällikkö, opetusylihoitaja. 2013. Keskustelu 14.8.2013. Pirkanmaan sairaanhoitopiiri, Tampere.

Manninen, J & Pesonen, S. 2000. Aikuisdidaktiset lähestymistavat, verkkopohjaisten oppimisympäristöjen suunnittelun taustaa. Teoksessa Matikainen, J & Manninen J. (toim.) Aikuiskoulutus verkossa. Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus: Lahti.

Mella, P. 2010. Osaamisen arviointi hoitotyön ohjatussa harjoittelussa – kirjallisen arvioinnin sisältö. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto.

Mäkinen, T. 2011. Vastaamisesta kysymiseen – sairaanhoitajaopiskelijoiden ohjaus ammattitaitoa edistävässä harjoittelussa. Licensiaattityö. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö.

Nevgi, A. & Tirri, K. 2001. Oppimista edistävät ja estävät tekijät verkko-opiskelussa. Teoksessa Sallila, P. & Kalli, P. (toim.) Verkot ja teknologia aikuisopiskelun tukena. Aikuiskasvatuksen 42. vuosikirja. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu, Kananvalistusseura, Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 117-151.

Nevgi, A. & Tirri, K. (2003). Hyvää verkko-opetusta etsimässä. Kasvatusalan tutkimuksia: 15. Suomen kasvatustieteellinen seura.

Nojonen, P. 2008. Hoitotyön opiskelijaohjaus erikoissairaanhoidossa – kyselytutkimus mentoreille. Pro gradu –tutkielma. Kuopion yliopisto, hoitotieteen laitos.

Mänty, I & Nissinen, P. 2005. Ideasta toteutukseen – verkko-opetuksen suunnittelu ja hallinta. Helsinki: Edita Prima.

Opetushallitus, 2010. Ammatillisen perustutkinnon perusteet. Sosiaali- ja terveystieteiden perustutkinto. Helsinki: Opetushallitus.

Opetusministeriö, 2001. Ammattikorkeakoulusta terveydenhuoltoon. Koulutuksesta valmistuvien ammatillinen osaaminen, opintojen keskeiset sisällöt ja vähimmäisopintoviikkomäärät.

Opetusministeriö 2006. Ammattikorkeakoulusta terveydenhuoltoon. Koulutuksesta valmistuvien ammatillinen osaaminen, keskeiset opinnot ja vähimmäisopintopisteet. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:24.

Opiskelijaohjauksen laatusuosituks. 2010. Pohjois-Savon Sairaanhoidopiiri.

Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Pirkanmaan sairaanhoidopiirin strategia 2012-2016. 2011. Saatavilla verkosta <http://www.pshp.fi/default.aspx?nodeid=10120&contentlan=1>. Luettu 11.10.2013.

Pirkanmaan sairaanhoidopiirin toimintakertomus ja tilinpäätös 2012. 2013. Saatavilla verkosta <http://www.pshp.fi/default.aspx?contentid=26212&contentlan=1>. Luettu 11.10.2013.

PKSSK 2011. Harjoittelun ja työssäoppimisen ohjauksen laatuvaatimukset ja –kriteerit sosiaali- ja terveysalalla. Pohjois-Karjalan Sairaanhoido- ja sosiaalipalvelujen kuntayhtymä. Saatavilla verkosta http://www.vete.fi/Liitteet/2011-06-20_VeTe_PKSSK_tulostus.pdf. Luettu 1.10.2013.

Puttonen, J. 2009. Hoitotyön opiskelijoiden ja mentoreiden arvioita opiskelijaohjauksesta. Pro gradu –tutkielma. Kuopion yliopisto, hoitotieteen laitos.

PSSHHP 2010. Opiskelijaohjauksen laatusuositukset. Pohjois-Savon alueellinen opiskelijaohjauksen yhteistyöverkosto. Pohjois-Savon sairaanhoitopiiri. Saatavilla verkosta
http://www.vete.fi/Liitteet/PSSHHP_Opiskelijaohjauksen_laatusuositukset.pdf.
 Luettu 10.5.2013.

Rauste von Wright, M. 1997. Opettaja tienhaarassa: konstruktivismia käytännössä. Jyväskylä: Atena.

Romppanen, M. 2011. Hoitotyön opiskelijoiden merkitykselliset hoitamisen kokemukset ja niistä oppiminen kliinisessä oppimisympäristössä. Akateeminen väitöskirja. Itä-Suomen yliopisto, hoitotieteen laitos.

Roto, H. 2010. Ammattitaitoa edistävän harjoittelun laatuksiteerit. Tampereen ammattikorkeakoulu.

Roto, H. Kliininen opettaja. 2013. Keskustelu 14.8.2013. Pirkanmaan sairaanhoitopiiri, Tampere.

Ruuhonen, T & Vartiainen, K. Verkko-opetuksen pedagogiikka. Keittokirja aloittelevalle verkko-opettajalle. eNorssi (verkkojulkaisu). Saatavilla verkosta
<http://www.enorssi.fi/opetus/verkko-opetus-1/keittokirja-aloittelevalle-verkko-opettajalle/keittokirja-aloittelevalle-verkko-opettajalle> . Luettu 12.4.2013.

Saarikoski, M. 2002. Clinical learning environment and supervision. Development and validation of the CLES evaluation scale. Annales Universitatis Turkuensis, 525. Turun yliopisto.

Saarikoski, M. 2010. Ohjattu harjoittelu opiskelijan ammatti-identiteetin kehittäjänä – havaintoja ohjauskäytäntöjen muuttumisesta. Innostunutta osaamista opiskelijaohjaukseen. Luento. Saatavilla verkosta
http://uusimaa.sairaanhoitajaliitto.fi/@Bin/1606224/HUS_Metropolia_11-05-2010+-+Mikko+Saarikosken+luentotiivistelm%C3%A4.pdf. Luettu 1.11.2013.

Saarikoski, M., Isoaho, H., Warne, T. & Leino-Kilpi, H. 2008a. The nurse teacher in clinical practice: developing the new sub-dimension to the clinical learning environment and supervision (CLES) scale. International Journal of Nursing Studies 45 (8), 1233-1237.

Saarikoski, M., Kaila, P., Lambrinou, E., Perez Canaveras, R. M., Tichelaar, E., Tornietto, M. & Warne, T. 2013a. Students' experiences of cooperation with nurse teacher during their clinical placements: An empirical study in a Western European context. Nurse Education in Practice 13 (2), 78–82.

Saarikoski, M., Kaila, P. & Leino-Kilpi, H. 2009a. Kliininen oppimisympäristö ja ohjaus hoitajaopiskelijoiden kokemana – muutokset kymmenvuotiskaudella. Hoitotiede 21 (3), 163 – 173.

Saarikoski, M. & Leino-Kilpi, H. 2002. The clinical learning environment and supervision by staff nurses: developing the instrument. *International Journal of Nursing Studies* 39 (3), 259–267.

Saarikoski, M., Luojus, K., Taam-Ukkonen, M. Tarr, T. & Meretoja, R. 2013b. Terveysalan opiskelijoiden käsitykset opettajan roolista harjoittelun ohjauksessa. *AMK-lehti, Journal of Finnish Universities of Applied Sciences* 1, 1-10.

Saarikoski, M., Meretoja, R. & Leino-Kilpi, H. 2008b. Arviointimittari kuvaa käytännön oppimisympäristön ja ohjauksen laatua. *Suomen lääkärilehti* 63 (24), 2257-2259.

Saarikoski, M., Warne, t., Kaila, P. & Leino-Kilpi, H. 2009b. The role of the nurse teacher in clinical practice: an empirical study of Finnish student nurse experiences. *Nurse Education Today* 29 (6), 595-600.

Sallila, P. & Kalli, P. 2001. Verkot ja teknologia aikuisopiskelun tukena. *Aikuiskasvatuksen 42. vuosikirja*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.

Salmela M. 2004. Sairaanhoidajaopiskelijoiden hoitamisen taidot ja niiden opetus ammattikorkeakouluissa – opiskelijoiden, opettajien ja ohjaajien arviot. *Annales Universitatis Turkuensis C* 213. Turun yliopisto, hoitotieteen laitos.

Silander, P. & Koli, H. 2003. Verkko-opetuksen työkalupakki - oppimisaihoista oppimisprosessiin. Helsinki: Finn Lectura.

Sosiaali- ja terveysministeriö. 2009. Johtamisella vaikuttavuutta ja vetovoimaa hoitotyöhön. Toimintaohjelma 2009–2011. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2009:18.

Sosiaali- terveys- ja liikunta-alan työrengas. 2006 Harjoittelun kehittämishanke, loppuraportti. Keskipohjanmaan ammattikorkeakoulu.

Sulosaari, V. 2005. Ohjaaja opiskelijan kasvun tukijana. Teoksessa Elomaa, L., Paltta, H., Saarikoski, M., Sulosaari, V. & Ääri R-L. (toim.) *Taitava harjoittelun ohjaaja*. Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 24. Turku: Turun kaupungin painatuskeskus.

Tella, S., Vahtivuori, S., Vuorento A, Wager, P. & Oksanen, U. 2001. Verkko opetuksessa - opettaja verkossa. Helsinki: Edita.

Teuho, S. 2013. Osaamisen arviointi osana hoitamaan oppimista ammattitaitoa edistävässä ohjatussa harjoittelussa. Pro -gradu tutkielma. Tampereen yliopisto, hoitotieteen laitos.

Toivola, T. 2013. Innovatiivisesti verkossa. Kokemuksia verkostomaisesta toiminnasta Metropolia ammattikorkeakoulun verkko-opetuskokeilussa. Pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden laitos.

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Kirjayhtymä.

Tynjälä, P. & Collin, K. 2000. Koulutuksen ja työelämän yhteistyö – pedagogisia näkökulmia. Aikuiskasvatus 2000 (4), 293 - 303

Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 352/2003.

Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista annetun valtioneuvoston asetuksen muuttamisesta 497/2004.

Virtanen, A. 2011. Kohti tulevien asiantuntijoiden oppimisympäristöjen rakentamista. Kieli, koulutus ja yhteiskunta – verkkolehti. Marras-joulukuu 2011. Saatavana verkossa: www.kieliverkosto.fi/journal . Luettu 7.9.2013.

Virtanen, A., Tynjälä, P. & Stenström, M-L. 2008. Field-specific educational practices as a source for students' vocational identity formation. Teoksessa S. Billett, C. Harteis & A. Eteläpelto (toim.) Emerging perspectives of workplace learning. Rotterdam. Sense Publishers, 19-34.

Virtanen, A., Tynjälä, P. & Collin, K. 2009. Characteristics of workplace learning among Finnish vocational students. Vocations and Learning 2 (3), 153-175.

Vuorinen, R., Meretoja, R. & Eriksson, E. 2005. Hoitotyön ohjatun harjoittelun sisältö, edellytykset ja vaikutukset . Systematisoitu kirjallisuuskatsaus. Hoitotiede 17 (5), 270-281..

Warne, T., Johansson, U-B., Papastavrou, E., Tichelaar, E., Tomietto, M., Van dem Bossche, K., Moreno, MFV. & Saarikoski, M. 2010. An exploration of the clinical learning experience of nursing students in nine European countries. Nurse Education Today 30 (8), 809-815.

Övermark, A. 2008. Teho- ja leikkausosastojen opiskelijaohjaajien koulutuksen ja tuen tarve – ohjaajien näkökulma. Pro gradu –tutkielma. Turun yliopisto, hoitotieteen laitos.

LIITTEET

LIITE 1

Koulutussuunnitelman runko

